



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**As representações dos professores de
Educação Física na inclusão de alunos com
Necessidades Educativas Especiais**

**Dissertação para a obtenção do
grau de mestre em Psicologia da Educação
especialização em Necessidades Educativas Especiais**

MARCO JORGE ANTÓNIO CORRIENTE ROSA

**Faro
2005**

MARCO JORGE ANTÓNIO CORRIENTE ROSA



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

ORIENTADORA:

Prof.^a Doutora Carolina Silva de Sousa

FARO 2005

**As representações dos professores de
Educação Física na inclusão de alunos com
Necessidades Educativas Especiais**

JÚRI:

Presidente:

Prof. Doutor Saúl Neves de Jesus

Vogais:

Prof. Doutor Juan José Mouriño Mosquera

Prof.^a Doutora Carolina Silva de Sousa

*À memória da minha avó
Florinda, por todo o carinho que
sempre me deu e pelas suas lições
de amor que me acompanharão ao
longo da minha vida.*

*Este trabalho é inteiramente
dedicado àqueles que amo, muito
em especial aos meus filhos
Rodrigo e Rafael, por tudo o que
me têm ensinado.*

AGRADECIMENTOS

Não me perdoaria a mim próprio se nesta tarefa cometesse a injustiça de omitir alguém, quero por isso deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles que neste importante ciclo da minha vida, contribuíram para a minha construção como ser humano e que de diversas formas tornaram possível este trabalho nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

À Professora Doutora Carolina Sousa que assumiu a orientação científica desta dissertação, pela amizade, pela confiança, pelo apoio nos momentos difíceis e pela sua disponibilidade, mas acima de tudo pelas suas sugestões sábias e pertinentes e pela forma como me orientou. O meu mais sincero agradecimento e reconhecimento.

Ao Professor Doutor José Alberto Gonçalves, por toda a sua disponibilidade e pelo “empurrão inicial” neste trabalho.

Ao Professor Doutor Juan Mosquera, pelo seu precioso contributo.

Aos professores que participaram nesta investigação pela sua disponibilidade e compreensão. O meu muito obrigado.

À Natália, pela força, pelo carinho e por ter feito o papel de mãe e pai dos nossos filhos nas minhas longas ausências. A minha eterna gratidão.

Aos meus filhos, por serem simplesmente quem são.

Aos meus pais, pela educação que me deram e pelo esforço de uma vida inteira que soube despertar em mim vontade de crescer e aprender continuamente.

À Dr.^a Sofia Luz, por toda a atenção, simpatia, ajuda e disponibilidade que sempre me dispensou. Bem haja.

Para Ana Rodriguez, porque juntos creemos en una sociedad diferente con igualdad de oportunidades y derechos y en una escuela pública laica, gratuita y más inclusiva.

Ao Mário, meu vizinho e amigo, que contribuiu na tradução do resumo para Inglês.

Ao meu camarada António Gaudêncio, que entre outras coisas, auxiliou-me financeiramente, para que pudesse pagar as propinas atempadamente.

Resumo

O tema deste trabalho centra-se em torno das representações dos professores de Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Este estudo desenvolve-se sem perder de vista o seu contexto ecológico e pretende perceber e identificar as representações dos professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e o modo como estas interferem (ou não) na sua prestação profissional.

O estudo, de natureza qualitativa-descritiva, utilizou como estratégia de pesquisa a entrevista semi-estruturada e a investigação por questionário e circunscreve-se à área geográfica da cidade de Tavira.

As principais ilações sugerem que, os professores protagonistas de este estudo, apresentam uma atitude promotora de inclusão que consideram vantajosa para todos os intervenientes e em todas as suas vertentes, no entanto identificam vários problemas de ordem física e organizacional que, segundo a sua opinião, dificultam o seu trabalho.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais; representações; professor; educação física; inclusão; desenvolvimento.

Abstract

This work is based around the social representation of Physical Education teachers on the inclusion of pupils with Special Education Needs.

This study develops, without losing track of ecological issues and pretends to identify the social representation of Physical Education teachers concerning the inclusion of pupils with Special Education Needs and the manner how these interfere (or not) on its professional performance.

The study, based on quality-description, utilizes a search strategy semi-structured interview and investigation by questionnaire and is circumscriptive to the geographic area surrounding Tavira city.

The principal illations suggest that the protagonist teachers of this particular study, subscribe to an attitude to promote the inclusion, which they consider an advantage to have that intervene on the aspects of the process, however, many physical and organizational issues may difficult their work performance.

Key Words: special education needs; social representation; physical education; inclusion; development.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Lista de Figuras	viii
Lista de Quadros	ix
Introdução	1
CAPÍTULO I – Contexto da Investigação	6
1. Contextualização do Estudo	7
2. Problemática da Investigação	10
2.1. Objectivos do Estudo	10
2.1.1. Objectivos Gerais	10
2.1.2. Objectivos Específicos	11
2.2. Questões de Pesquisa	11
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico	13
1. Evolução das Atitudes Face à Deficiência	14
1.1. Segregação Social	14
1.2. Segregação Institucional	19
1.3. Transição	21
1.4. Integração	23
1.5. Escola Inclusiva	29
2. A Disciplina de Educação Física e a Educação Inclusiva	36
2.1. Fundamentação de uma Educação Física Escolar	36
2.2. A Disciplina de educação Física no Contexto da Escola Inclusiva	45
3. Desenvolvimento Humano e Idade Adulta	54
3.1. O Processo de Desenvolvimento Humano	54
3.2. A Idade Adulta	60
3.2.1. Os Ciclos de Vida	62
4. O Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Professores	79
4.1. Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação	79

4.2. Os Ciclos de Vida da Carreira dos Professores	84
5. Representações Sociais e Suas Implicações no Processo Educativo	100
5.1. Conceito de Representação Social	100
5.2. Processos Sociocognitivos e Factores Sociais	104
5.2.1. Processo de Objectivação	105
5.2.2. Processo de Ancoragem	107
5.3. Implicações no Processo educativo	108
CAPÍTULO III - Metodologia	115
1. Natureza do Estudo	116
2. Instrumentos Utilizados na Recolha de Dados	117
2.1. Questionário	118
2.1.1. Elaboração e Organização dos Itens	119
2.2. Entrevista	119
3. Análise dos Dados	122
3.1. Análise dos Questionários	123
3.2. Análise das Entrevistas.....	123
CAPÍTULO IV - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados	125
1. Apresentação dos Resultados dos Questionários	126
1.1. Dados Pessoais e Profissionais	126
1.2. Dados de Opinião	128
1.2.1. Quanto à dispensa dos alunos da aula de educação Física	128
1.2.2. Quanto à Inclusão	129
1.2.3. Quanto à Qualidade dos Apoios Prestados	129
1.2.4. Quanto à Filosofia das Escolas Inclusivas	130
1.2.5. Quanto à legislação que Regulamenta os Apoios Educativos	130
1.2.6. Quanto à Planificação da Intervenção Pedagógica	131
1.2.7. Quanto à Formação Inicial	132
2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas	132
2.1. Satisfação Profissional e aspectos Relacionais	132
2.1.1. Satisfação Profissional	132
2.1.2. Relação com os Alunos	135
2.1.3. Relação com os Professores de Apoio	136
2.1.4. Papel do Professor como Facilitador da Autonomia dos Alunos	138

2.1.5. Evolução na Sentida na Relação com os Alunos com NEE	139
2.2. Condições de Leccionação	140
2.2.1. Organização e Aspectos Físicos da Aula	140
2.2.2. Gestão do Tempo de Aula	142
2.2.3. Possibilidades de Garantir um Ensino de Qualidade a Alunos com NEE	143
2.3. Representações Acerca da Inclusão	145
2.3.1. Conceito de Inclusão	145
2.3.2. Experiência com Alunos com NEE	146
2.3.2.1. Dificuldades Sentidas	146
2.3.2.2. (des)Vantagens Pessoais	147
2.3.2.3. (des)Vantagens para a Turma	148
2.4. Factores Ambientais e Contextuais da Inclusão nas Aulas de Educação Física	149
2.4.1. (des)Vantagens Decorrentes da Natureza Específica da Disciplina de Educação Física	149
2.4.2. Adequação e Diferenciação Curricular	149
2.5. Partilha de Informação Entre Colegas	150
Considerações Finais	152
Bibliografia	160
Anexos	173
Anexo I	174
Anexo II	180
Anexo III	186
Anexo IV	189
Anexo V	218
Anexo VI	229
Anexo VII	240

Lista de Figuras

Figura	Título	Pág.
1	Visão ecológica das influências no desenvolvimento	59
2	Hierarquia de Maslow	88
3	Etapas da Carreira	99

Lista de Quadros

Quadro	Título	Pág.
1	Ciclos de vida	64
2	Desenvolvimento da personalidade	67
3	Desenvolvimento do Ego de Loevinger	69
4	Desenvolvimento Moral	74
5	Desenvolvimento Espiritual	77
6	Desenvolvimento Conceptual de Hunt	83
7	Procedimentos Utilizados	122
8	Categorização das unidades de sentido	124
9	Idade dos sujeitos	126
10	Género	126
11	Habilitações Académicas	126
12	Situação Profissional	127
13	Tempo de serviço	127
14	Tempo de serviço a leccionar a disciplina de Educação Física	127
15	Nº de anos a leccionar na escola onde se encontram actualmente	127
16	Trabalho em anos anteriores com alunos portadores de NEE	128
17	Professores com alunos portadores de NEE dispensados da aula	128
18	Opinião do sujeito com alunos dispensados da prática das aulas	128
19	Benefícios sociais da inclusão de alunos com NEE	129
20	Opinião quanto à qualidade dos apoios	129
21	Praticabilidade da filosofia das escolas inclusivas	130
22	Adequação da legislação aos problemas reais	130
23	Praticabilidade da filosofia que suporta os apoios educativos	131
24	Planificação da intervenção pedagógica	131
25	Auto-avaliação da formação inicial no âmbito das NEE	132
26	Ciclos de desenvolvimento profissional	135

AOS MEUS ALUNOS

“E que sou eu afinal?

*Pois quer tu queiras quer não sou um-João.
Mas João-vivo (concreto), João-cultura-gerante, de
apelido tão grande, tão grande como a vida, o
mundo, a vontade de os viver, a vontade de
aprender, aprender tudo, todos... eu próprio! João-
concreto de apelido eu-gosto-quero-aprender-e-ser-
quero-viver-rir-pular-cantar-ler-escrever-e-contar-
gostar-gostar-gostar!”*

Nelson Mendes



INTRODUÇÃO

O estudo que nos propomos realizar procurará definir, além dos objectivos, da natureza e da estrutura da investigação, os principais fundamentos no qual assenta, bem como o procedimento metodológico que subjaz à estratégia investigativa, determinando as questões de pesquisa mais relevantes, os instrumentos de recolha de dados e as principais etapas do percurso de pesquisa.

Com este estudo, enquadrado num paradigma interpretativo, assente em posições fenomenológicas e interpretativas, procurámos conhecer as representações dos professores da disciplina de Educação Física¹ acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais².

Para tal interrogámo-nos, antes de mais, acerca do que é a educação. De facto ao pensarmos em representações de professores, a primeira ideia que nos prende a atenção, tem tudo a ver com uma concepção de educação como um processo de desenvolvimento. Trata-se de uma concepção que privilegia a criação de experiências de aprendizagem que partam do ponto em que se encontra cada indivíduo e lhe proporcione a possibilidade de aceder aos estádios subsequentes de desenvolvimento (Sousa, 2003), estádios esses que sendo progressivamente mais complexos *correspondem a formas ajustadas de relacionamento, de resolução de problemas e de pensamentos*” (Ralha-Simões & Simões, 1998: 346).

Falamos de uma concepção de educação que pressupõe, de *per si*, que o sujeito se desenvolve a partir de níveis de complexidade e de organização inferiores, no sentido de atingir patamares superiores, sendo um dado assente que estes últimos seriam

¹ A partir deste momento identificada como EF

² A partir deste momento identificada como NEE

melhores do que os primeiros, e, conseqüentemente, a sua promoção desejável como meta a atingir (Gilligan, 1997, cit in Ralha-Simões & Simões, 1998).

Importa, no entanto, referir que, embora estes últimos marcos sejam indiscutivelmente metas desejáveis a qualquer ser humano (portador ou não de NEE), estas nem sempre são metas verdadeiramente possíveis ou sequer muito prováveis. Na realidade, são de facto alcançadas por muito poucos e, quando isso acontece, são atingidas numa época muito tardia do ciclo de vida, podendo constituir - na prática - quase uma utopia no curso do desenvolvimento humano (Ralha-Simões & Simões, 1998).

A presente concepção de educação prima, assim, pelo respeito pelo ritmo de desenvolvimento individual e enquadra-se no propósito que Dewey pretendeu fundamentar na década de sessenta ao defender que educar é, sobretudo, um processo de desenvolvimento em que os resultados que se obtêm são menos importantes do que a disponibilidade para evoluir, criada no percurso das experiências de vida.

Trata-se de uma concepção defendida no passado por este autor, mas que encontra actualmente eco junto de várias posições contemporâneas de uma educação cujo objectivo principal é fornecer as bases para uma intervenção educativa que seja, para cada indivíduo, um modo de promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, e, entre outros, podemos destacar, Levinson, Sousa, Tavares, Ralha-Simões, Simões, Mosquera e Erikson.

É neste contexto que o professor da criança e do jovem com NEE assume uma importância fundamental em termos de conceito de tarefas de desenvolvimento,

conceito este que procura constituir uma nova síntese sobre o desenvolvimento humano - assunto que à frente retomaremos - o qual é visto em termos multidimensionais, abrangendo aspectos como o físico, o afectivo, o social, assim como a história da socialização do sujeito numa determinada cultura e época.

De facto, as tarefas de desenvolvimento apresentam-se como organizadores subjacentes às noções que cada pessoa empreende, conferindo-lhes certas orientações e significados bem preciosos e diferenciados ao longo da vida, estruturando as próprias representações, motivações, sentimentos e atitudes que configuram a personalidade do sujeito na sua intersecção com os outros seres humanos significativos que com ele interagem.

À luz deste enunciado de pressupostos, emerge o nosso interesse pela problemática em estudo que decorre do facto de atribuírmos particular importância ao papel do professor de EF na inclusão dos alunos com NEE, tanto mais que trabalhamos, desde há alguns anos nesta área.

De facto, nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente reconhecimento da importância da implementação dos pressupostos da Declaração de Salamanca (1994) e tem sido prestada uma atenção cada vez maior ao contexto educativo do aluno com NEE.

Neste enquadramento, a presente investigação pretende estudar as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular e conhecer o modo como as representações de cada docente podem (ou não) influenciar o seu desempenho profissional.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, uma vez que, se pretende enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais e utiliza a fenomenologia, na tentativa de compreender o mundo conceptual de cada sujeito e a forma como estes constroem os significados para explicar os acontecimentos das suas vidas quotidianas. Recorre-se, assim, a um modelo de investigação qualitativo-descritivo de carácter exploratório e que se apresenta como um estudo de caso, pois possibilita o estudo de situações reais e os respectivos processos interactivos em curso.

As questões de pesquisa efectuadas visam, com base nos referenciais conceptuais enunciados nos capítulos relativos ao enquadramento teórico da temática em estudo, conduzir à recolha de elementos de carácter exploratório que possam trazer alguns contributos pertinentes para a investigação/intervenção no âmbito da Psicologia da Educação, designadamente, na área das NEE, incidindo muito particularmente nas representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE.



CAPÍTULO I

Contexto da Investigação

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Integrar e incluir todos os alunos com NEE é um dos desafios mais importantes e aliciantes que se colocam na actualidade às nossas escolas. Em termos de um imaginário ideal, todas as crianças e jovens gozam do direito de receber um ensino de qualidade, não serem discriminadas pela natureza das suas particularidades e estarem incluídas, como qualquer outro aluno, na escola e nas actividades educativas.

Neste enquadramento, deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, mas que respeite as características e os ritmos individuais de cada indivíduo.

A concepção da escola como espaço inclusivo remete-nos para reflexões e debates tão amplos que vão desde as questões relacionadas com a atitude dos profissionais até às dimensões físicas, e estes dois extremos que, aparentemente, estão distantes, são mediados por diversos elementos como a arquitectura, a engenharia, o transporte, o acesso, a experiência, os conhecimentos, os sentimentos, os comportamentos, os valores, entre outros. Tudo isto coexiste tornando este locus extremamente complexo. O grande debate sobre políticas e programas de inclusão de alunos com NEE centra-se, então, na grande questão de como promover a inclusão de forma responsável e competente.

Pensamos que todo o processo de inclusão educativa de alunos com NEE tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de EF que, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidade de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade.

As representações dos professores são formas como estes constroem e interpretam a realidade, daí a importância que estas assumem como papel mediador entre os seus constructos e as suas práticas.

Ao analisarmos e interpretarmos as representações dos professores de EF acerca dos aspectos que envolvem a inclusão de alunos com NEE nas suas classes, pensamos vir a recolher dados que possam, eventualmente, contribuir para caracterizar a sua intervenção educativa, bem como de um modo geral, ajudar a compreender como estes profissionais percebem os aspectos que configuram o processo da inclusão.

De facto, numa escola caracterizada por uma acentuada heterogeneidade, que coloca questões e dificuldades, designadamente ao nível de como gerir o contexto educativo e de como orientar o trajecto educativo dos seus alunos, é de relevante importância o papel do professor como garante do respeito pelos direitos de todos os alunos, independentemente das suas características. Esta questão assume, ainda, uma maior oportunidade quando se é confrontado com a situação de que quase todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, NEE. Neste quadro, as **representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE** configuram-se com uma importância decisiva acerca da informação e da sensibilidade que estes podem possuir acerca da inclusão, que, concomitantemente com os papéis que desempenham através das suas práticas, poderão determinar o real contributo da disciplina de EF para uma efectivação da escola, que se pretende, idealmente, inclusiva.

Este tema que nos propomos investigar, resulta das minhas indagações, reflexões e constatações acerca da minha prática profissional, numa primeira fase como professor

de EF do 2º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, como professor dos apoios educativos.

Educar num clima de afectividade positivo, de igualdade de oportunidades e de respeito pela diferença, é um desafio que diariamente enfrento, desde o dia que tomei a decisão de ser professor.

Aprendi que as mudanças não se fazem por decreto. Constroem-se, congregando vontades, alterando mentalidades e, sobretudo, acreditando que é possível mudar. São processos lentos que implicam construção e alteração de valores e de atitudes, sendo no caso do contexto educativo, o professor, um elemento chave no processo de mudança, porque para além da sua prática lectiva assume um papel dialéctico que, não se esgota no espaço da aula, extrapola para toda a comunidade escolar, para as famílias e, consequentemente, para a sociedade.

As representações dos professores podem jogar um duplo papel, tanto no desenvolvimento de atitudes e posições positivas face à inclusão, como no reforço de mecanismos de resistência à mudança.

Neste contexto, surge o nosso propósito de tentar conhecer e perceber os diversos sentimentos que invadem os professores e o seu posicionamento crítico. Pensamos que quantas mais e melhores informações obtivermos, de forma mais consistente, objectiva e eficiente, melhor poderemos contribuir para a tão desejada mudança que, antes de mais, tem que ser um processo intrínseco a cada indivíduo.

2. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos tempos a sociedade tem tido uma prática reguladora em relação às crianças e jovens com NEE, em que as preocupações e orientações têm sido condicionadas pelos sistemas político-sociais vigentes. Assim, conceber a escola de hoje como instrumento de mudança, perspectivada para o reconhecimento e inclusão das diferenças, implica desenvolver práticas inovadoras para a construção de valores positivos, de forma a tornar-se efectivamente, como afirma Ainscow (1997), uma escola para todos. Neste contexto, as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE parece-nos importante no contributo para um maior conhecimento e entendimento acerca dos princípios e dos pressupostos da escola inclusiva e na clarificação de procedimentos didácticos, científicos e pedagógicos enquadrados no âmbito de uma escola que respeite a diferença.

2.1. Objectivos do estudo

Identificada a problemática central da investigação e a conceptualização em torno da qual versará a problemática a investigar, no caso concreto, as representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE nas aulas de ensino regular, poderão ser formulados os objectivos gerais e específicos que presidem à investigação.

2.1.1. Objectivos Gerais

- ✓ Estudar as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular;

- ✓ Conhecer o modo como as representações de cada docente influenciam (ou não) a sua prestação profissional.

2.1.2. Objectivos Específicos

- ✓ Caracterizar, a nível de postura educativa, os professores em estudo;
- ✓ Analisar a relação existente entre a informação que os professores detêm e as suas práticas pedagógicas, numa perspectiva de escola inclusiva;
- ✓ Interpretar as representações evidenciadas pelos professores à luz dos princípios e da filosofia de escolas inclusivas;
- ✓ Promover a reflexão e contribuir para a clarificação de conceitos, apoiando a implementação de práticas educativas mais inclusivas.

2.2. Questões de pesquisa

Dos objectivos supra mencionados emergem as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Qual o conceito que têm os docentes da disciplina de EF acerca da escola inclusiva?
- ✓ Será que as representações dos professores diferem entre si pela formação e experiência alcançada?
- ✓ Que (des)vantagens vêm os professores na implementação da filosofia inclusiva na escola em geral e na disciplina de EF em particular?



- ✓ Que conhecimento têm os professores acerca das estratégias de diferenciação pedagógicas e/ou implementação de conteúdos de EF adaptada?

- ✓ Qual o entendimento dos profissionais de EF acerca da cultura de partilha e cooperação?

CAPÍTULO II

Enquadramento Teórico

1. EVOLUÇÃO DAS ATITUDES FACE À DEFICIÊNCIA

1.1. Segregação social

O relatório Warnock (1978) apresenta-se como um marco importante para a introdução de algumas alterações de mentalidades e de postura, face à forma como são encaradas as deficiências/diferenças/problemas entre as crianças e jovens.

A análise diacrónica da problemática que envolve pessoas portadoras de deficiências denuncia a quase ausência de registos e documentos, restando aos que investigam nesta temática aproximações frágeis na procura de um maior entendimento dos aspectos que vieram construindo o tratamento destes fenómenos (Marrou, 1975; Silva, 1987; Carmo, 1991).

A história evidencia-nos políticas extremas de exclusão da sociedade de muitos dos seus elementos. De facto, já na antiga Grécia, designadamente em Esparta, crianças com deficiências físicas foram abandonadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios. Também na idade média todos aqueles que fossem portadores/identificados como tendo problemas físicos e ou manifestassem problemas mentais, eram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria, sendo perseguidos e executados (Correia, 1999). Trata-se de uma manifesta segregação e não aceitação do “ser diferente”, do deficiente que foi incutida na mente dos povos e interpretada sob diversas formas, como se pode constatar através do pensamento de Santo Agostinho – homem da Igreja Católica - que similarmente a outros homens, afirmava que os retardados, os idiotas, sofriam a punição pelo facto de os homens se terem afastado de Deus e séculos mais

tarde, um dos dissidentes da mesma igreja, Martinho Lutero, comenta que as crianças diferentes são filhas do diabo, o que é bem elucidativo da mentalidade da época (correia 1999).

A evolução das diversas atitudes ao longo dos tempos deveu-se à influência de diversos factores, dos quais podemos destacar os económicos, os filosóficos, os culturais, os científicos, entre outros (Vieira *et al.*, 1996). Pereira (1984) e Santos & Morato (2002) referem quatro abordagens. A separação, a caridade, a emancipação e a integração.

A separação é regida por um pensamento mágico-religioso e praticada, geralmente, por duas vias: a aniquilação e veneração. É um período marcado pelo pessimismo e negativismo, com a prática habitual do infanticídio, quando eram percebidas anomalias nas crianças. Este período é também marcado pela repulsa e o afastamento das pessoas deficientes do convívio social.

Com a instituição do monoteísmo promove-se a caridade. Este período caracteriza-se pela protecção, numa óptica filantrópica, na qual os deficientes eram considerados doentes e inválidos, por isso merecedores de piedade. As sociedades cristãs consideravam as crianças órfãs, os idosos e os cegos, como protegidos especiais da igreja. Evidencia-se o modelo de institucionalização que colocava a necessidade de um lugar restrito para deficientes para lhes prestar tratamentos e cuidados. Os primeiros serviços de educação de deficientes que se conhecem são atribuídos a iniciativas da Igreja Católica. A congregação dos irmãos de S. Vicente de Paula desenvolve actividades nesse sentido, em França no hospital de Bicetre.

O Humanismo Renascentista promove o estudo do ser humano e a educabilidade das populações especiais nos mosteiros, sendo estes os lugares privilegiados de cultura na época. A emancipação coincide com a industrialização da sociedade e o aparecimento de deficientes ilustres, nomeadamente cegos que, sob o estatuto de protegidos da sociedade, se tornaram conhecidos como cantores, músicos e poetas.

A integração pressupõe o aparecimento de conceitos como a normalização e a educação, entre outros paradigmas de suporte, que procuram integrar o indivíduo no meio social, no meio familiar e no meio escolar.

Segundo Correia, a tentativa de intervenção com o intuito de recuperar ou remoldar a criança diferente com o objectivo de a ajustar socialmente, data do início do século XIX. Os processos, segundo os quais se pretendia remoldar as crianças assumiam formas pacíficas, “*como cantar às criancinhas para acalmar o monstro que existia dentro delas*” (1999:13) ou então práticas bizarras como, por exemplo, o exorcismo. “O diabo no corpo”, expressão ainda hoje utilizada na linguagem coloquial, constitui o tema-guia da obra “As bruchas de Salem” (1953), de Artur Miller que descreve as matanças de adolescentes acusados de práticas de feitiçaria, em pleno século XVII.

O modo absoluto e arbitrário dos poderes de então e a ignorância existente nesses tempos, sofreram grandes contrariedades no século XVIII, com a filosofia de Locke e Rosseau, com pensamentos mais tolerantes e humanistas para com a diferença. No início do século XIX, dão-se as primeiras tentativas de recuperação física,

fisiológica e psíquica da criança diferente (como na altura era chamado) com o objectivo de a ajustar à sociedade (Correia, 1999).

Morato (1995), ao referir-se à história da deficiência mental, salienta que até 1800 esta não era um problema científico, embora já houvessem algumas referências como é o caso de um trabalho de investigação clínica, intitulado “Archipathologia” de Filipe Montalto (1614). Os estudos de Esquirol (1818), em França, são exemplo das primeiras iniciativas de definição da deficiência mental, por influência das perspectivas de Pinel (separação dos loucos e criminosos dos deficientes), sobre a distinção entre doença e deficiência, constituindo uma referência fundamental do início da perspectiva humanista de Perron. Nomes como, Itard, Séguin, Montessori, Decroly, Clápàrede, entre outros investigadores contribuíram, em muito, para o estudo da deficiência mental.

Também Zazzo (1971) realça que se assiste na história das atitudes e condutas sociais face aos “atrasados mentais”, a períodos em que dominam alternadamente, a rejeição e a protecção, alcançando esta última a predominância. Ao referir-se à evolução histórica do pensamento e das atitudes perante os deficientes mentais, este autor distingue quatro grandes períodos:

- Antes de 1800, o problema não existe cientificamente;
- De 1800 a 1870, são feitas as primeiras experiências educativas;
- Cerca de 1870 a 1930 ou 1940, o desenvolvimento do esforço em favor dos deficientes mentais apresenta, em certos momentos de forma massiva atitudes de receio e rejeição;

- A partir da última guerra mundial, começa-se a orientar para uma posição dos problemas cada vez mais realista e optimista.

Em 1801, Jean Itard faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente “criança selvagem”, baptizando-o de Victor devido ao seu enorme interesse pelo som «o». Esta criança, portadora de uma deficiência mental profunda foi encontrada nos bosques de L'Aveyron, em França. Itard, ao investir grande parte da sua vida na recuperação de Victor, passa por uma fase inicial de entusiasmo para outra de desilusão, confrontando-se após cinco anos com a constatação da impossibilidade da cura da criança. Itard sistematiza, então, as necessidades educativas das crianças com este tipo de problema, desenvolvendo programas específicos, acabando por influenciar pedagogos de renome, como Seguin e Maria Montessori, entre outros (Zazzo, 1971).

Esta tentativa é apontada como o início da Educação Especial propriamente dita, através de estimulações sensoriais e sociais. Itard é, aliás, referenciado como o *"pai da Educação Especial"* (Correia, 1999: 13).

A educação de pessoas portadoras de deficiência iniciou-se no princípio do século XX, quando surgiram os primeiros asilos e escolas especiais para deficientes. O conhecimento científico foi muito enriquecido com a teoria psicanalítica de Freud, com o conceito de idade mental e com os testes de Galton para a classificação da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensório-motoras (Correia, 1999).

Também Decroly em 1906 propunha uma série de escolas especiais, onde seriam educados portadores de deficiência, diagnosticados em função de dados biológicos, fisiológicos e mentais. Binet e Simon, em 1907, também se apresentam

como defensores da concepção de escola especial, dando o seu contributo com os testes de inteligência para identificação de crianças com atraso mental, utilizando a classificação de idiota, imbecil e débil (Cobacho & Sanchez, 1999; Correia, 1999).

1.2. Segregação institucional

A segregação institucional caracteriza-se por um período a partir do qual se inicia a criação de escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar crianças do grupo principal e maioritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas (Correia, 1999).

Naturalmente que o internamento, em escolas especiais e nalguns casos em lares e asilos, em função das particularidades de cada deficiência - como refere Correia (1999) - promove a estigmatização e a segregação social porque constituem uma ameaça, sem que lhes reconheçam os seus direitos nem as suas possibilidades para levar uma vida normal. Paradoxalmente esta segregação entende-se como benéfica para os próprios deficientes, porque as instituições lhes podem prestar assistência, protecção, alguns tratamentos e, inclusivé, um princípio de educação (Sanchez, 1988).

Goddard (1912) defende a existência de uma ligação entre a deficiência mental, o crime, o desemprego, a prostituição e outros males da sociedade. Nasce assim a opinião de que as Instituições são um benefício mútuo que protegem ambas as partes. O número de instituições aumentou grandemente na maioria dos países, na razão directa da deterioração da qualidade do trabalho, por dois tipos de factores: (i) a passagem de uma educação em pequenas instituições para grandes e funestos depósitos de crianças e (ii) a crise económica e inflação que se fez sentir nessa época (Pereira, 1993).

Este período da história da Educação Especial é caracterizado como sendo uma fase de grande optimismo e euforia. É a época em que se abrem as primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis mentais. Acreditava-se que se conseguiria através da Educação Especial resolver a maioria dos males provenientes da deficiência (Pereira, 1993).

Pode dizer-se que no século XIX início do século XX, o ensino especial era ministrado em instituições que funcionavam em regime de internato, específicas para cada área de deficiência. O modelo médico-pedagógico ganhava força e fornecia o suporte conceptual que fundamentava a natureza da prestação de serviços, que consistia nos cuidados médicos específicos concomitantemente com uma intervenção pedagógica adequada.

O atendimento para a maior parte das pessoas portadoras de deficiências ou transtornos psíquicos em instituições especializadas, durou até meados do século XX. Até essa altura acreditava-se que as pessoas com deficiência representavam uma ameaça social, sendo vista a segregação e a institucionalização como algo benéfico às próprias pessoas (Palomino & Gonzáles, 1998).

Stainback & Stainback (1996) referem que as práticas segregacionistas do passado foram prejudiciais para as pessoas portadoras de deficiência, para as escolas e para a sociedade em geral. A alimentação da crença que este tipo de população pudesse ser ajudado de forma mais eficaz em ambientes segregados, isolados do resto da sociedade, ajudou a fomentar a estigmatização social e a rejeição. Em relação às escolas de ensino regular com a limitação do acesso, apenas a alunos “normais”, criaram-se

condições para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, acreditando-se que desta forma a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações.

1.3. Transição

No período compreendido entre 1950 e 1970 a educação especial expande-se como até aí nunca se tinha sucedido. Essa expansão deveu-se sobretudo a mudanças sociais decorrentes das duas guerras mundiais, que originaram um grande número de “*estropiados, mutilados e perturbados mentais*” (Correia, 1999: 14) e consequentemente por mudança de mentalidades.

Vayer & Roncin (1992: 55), referem que “*Na França, a escolarização de crianças deficientes encontrou a oposição, por vezes violenta, dos meios de ensino e dos pais das crianças ditas normais que temiam os efeitos nocivos da proximidade e o contágio dos comportamentos*”.

Foi a partir de 1968 que se criaram estabelecimentos especializados pertencentes a associações constituídas por pais de crianças deficientes (Vayer & Roncin, 1992).

“*Foi apenas muito progressivamente que a instituição escolar, essencialmente devido à diminuição da natalidade, modificou a sua atitude e fez um esforço para «integrar» nas suas próprias estruturas as crianças que sempre havia rejeitado*” (Vayer & Roncin, 1992: 55).

Assiste-se a movimentos reivindicativos, por parte dos pais, que conduziram um pouco por todo o mundo, mas sobretudo nos Estados Unidos, à proliferação de associações que defendem os interesses das crianças com menos-valias e das suas

famílias. Esta época é marcada por inúmeras acções interpostas em tribunal, das quais podemos destacar, em 1972, a da “Pennsylvania Association for Retarded Children” que pôs em causa uma lei estatal que negava o direito à educação em escolas públicas das “crianças incapazes de as frequentar”. Os pais argumentaram que os seus educandos, embora portadores de défices intelectuais, eram educáveis, não devendo portanto ser excluídos do direito de frequentar a escola pública. O tribunal decidiu a favor da integração destas crianças e decidiu também que o termo “handicapped” deveria incluir todas as “incapacidades”, fossem elas físicas, emocionais ou mentais e não só a deficiência mental, como até então (Correia, 1999).

Na Suécia, Bengt Nirge, em 1976, iniciou o desenvolvimento da formulação dinamarquesa relativa ao princípio de Normalização, chamando atenção para as consequências práticas da nova teoria, reafirmada, em seguida por Wolfensberger, em 1979, que tem avaliado a sua aplicação e reflexos na Educação Especial, através de medidas legais que diferentes países têm adoptado, clarificando ainda o conceito de Normalização face às interpretações erróneas. Mikkelsen lidera o movimento da “normalização” e defende que normalizar não significa tornar o deficiente normal, mas que lhe sejam oferecidas e garantidas condições de vida idênticas aos demais. Devem ser aceites e respeitados com suas diferenças. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência, ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (Pereira, 1980).

Segundo Pereira (1980), uma das consequências fundamentais do princípio de normalização refere-se à integração do «excepcional». Esta autora defende que

Normalização é um objectivo e Integração é um processo. Integração é um fenómeno complexo que vai muito além de colocar ou manter deficientes em classes regulares. É parte do envolvimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.

O conceito de NEE foi pela primeira vez referido no Warnock Report em 1978, no Reino Unido, por uma comissão de especialistas e veio substituir o termo *deficiência*. As NEE não só fazem referência às necessidades no contexto da escola como também às idades anteriores e posteriores ao período escolar.

1.4. Integração

Um pouco por todo o mundo se registaram movimentos que visavam a integração da criança com NEE na escola regular e com os seus colegas ditos “normais”. Neste sentido, fixaram marcos importantes a PL 94-142 (Education for all Handicapped Children Act) de 1975, que se efectivou a partir de 1977. Esta lei implicou uma mudança muito importante e radical na educação de crianças com NEE. O seu objectivo fundamental era conseguir uma situação melhor tanto para as crianças de educação especial como para as que estavam excluídas da educação geral. Foi formulada de acordo com os especialistas na área e baseou-se no direito à educação de todas as pessoas.

A PL 94-142 coloca uma ênfase especial na educação para a integração, no desenvolvimento de programas individualizados, em procurar ambientes o menos restritivos possível, em escolarizar os alunos em turmas normais ou regulares na elaboração de programas e serviços, incluindo os de orientação vocacional, na participação e implicação dos pais e familiares, na avaliação não discriminatória, na

defesa do direito dos incapacitados e na capacidade profissional dos educadores, para permitir uma mudança significativa em relação à educação e integração dos alunos com NEE.

O resumo do seu conteúdo encontra-se nos sete critérios de actuação que seguidamente se explicitam:

- As escolas devem tomar as medidas oportunas para identificar e localizar cada criança classificada como portadora de deficiência que não esteja a receber a adequada educação pública;
- Estas crianças devem ter uma educação pública e livre adequadas, dependendo da gravidade da sua insuficiência.
- Devem conceber-se programas e serviços para satisfazer as necessidades destas crianças;
- Este tipo de alunos devem ser educados com os alunos ditos normais até ao nível que se considerar adequado, tendo em conta as suas necessidades;
- Devem adoptar-se procedimentos de avaliação adequados para garantir a sua conveniente identificação e situação;
- Devem estabelecer-se procedimentos para salvaguardar os direitos dos pais quanto à sua influência nas decisões que se refiram às avaliações e actuações sobre a situação dos filhos;
- As escolas devem conceder aos alunos as ajudas suplementares necessárias e permitir que beneficiem da educação pública.

Esta lei federal revelou-se, talvez, num dos marcos mais importantes na história da defesa e da garantia de direitos de igualdade para alunos com NEE. Foi factor decisivo para a sua aprovação a existência de 8 milhões de crianças com NEE (Correia, 1999).

No processo de integração que se desenvolveu na sequência da aprovação da PL 94-142 passou-se a valorizar mais as práticas educativas do que as puramente clínicas, ao contrário do que acontecia durante a fase que denominámos de segregação institucional.

Conceitos novos como Meio Menos Restritivo Possível (MMRP), surgem na sequência da integração que esta lei promove e referem-se ao estabelecimento de que sempre que hajam dois locais adequados para a educação de alunos com NEE, deve preferir-se aquele que se considera mais normal, junto de outros colegas “normais” (Correia, 1999).

A publicação, em 1978, do Relatório Warnock tem, de facto, amplos progressos a nível mundial e nacional (como já foi referido anteriormente) pois propõe a noção de criança com NEE e define Educação Especial como sendo o conjunto de processos utilizados para responder às necessidades educativas da criança deficiente. A sua integração escolar pode ser vista como um meio de obter a integração social que só é efectiva quando os deficientes estão integrados, em grupos de crianças não deficientes.

Para Fonseca (1987), o termo NEE surge para minimizar dicotomias (normal – anormal; deficiente – não deficiente; desviante – não desviante), uma vez que estas se revestem de grande ambiguidade e relatividade e incluir a noção de que, se por um lado,

existe a deficiência na pessoa, por outro lado, existem necessidades educativas (potencialidades) que precisam de ser estimuladas e desenvolvidas para que as crianças e jovens em causa possam ter uma melhor forma de estar no mundo.

Na opinião de Birch (1974) integrar não é tarefa fácil e torna-se, por vezes, um fenómeno complexo que vai muito para além de colocar as crianças e jovens com NEE na escola regular. De facto, a noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.

Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras idéias, como as de escola, sociedade e educação. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, na década de 60, quando se questionaram as práticas sociais e escolares segregacionistas, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Na sequência deste movimento integracionista, que se vem desenvolvendo um pouco por todo o mundo, também em Portugal se dão os primeiros passos que datam da década de setenta e ficam marcados pela criação das *equipas de ensino especial integrado*, em que o grande objectivo, segundo Correia (2003), é a promoção da integração social, familiar e escolar de crianças e jovens com NEE. O recurso educativo para estes alunos era a classe especial, a escola especial ou as IPSS.

O conceito de normalização visa tornar acessível - às pessoas socialmente desvalorizadas - condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade. Implica a adopção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objectivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

A concepção de *educação integrada* surge em 1996 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que no seu art.º 7.º prevê que se assegure às crianças com NEE decorrentes de deficiências físicas ou mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Como consequência da LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial (EEE). Este serviço de educação especial abrange todo o sistema de educação e ensino não superior. É o início de um percurso legislativo que vai dar lugar à criação de um suporte legal que permite organizar o funcionamento da educação especial relativamente aos alunos com NEE, o *Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto* (Correia, 2003).

Correia (2003) considera que este decreto-lei teve um impacto significativo ao introduzir conceptualizações inovadoras, sendo uma resultante das práticas educativas da época e do desenvolvimento de experiências no âmbito da integração. Este autor considera ainda que a implementação deste decreto teve como principais virtualidades a introdução do conceito de NEE, fundamentado em critérios pedagógicos, promovendo assim a descategorização, a potenciação da máxima integração do aluno com NEE na comunidade escolar (escola regular), a assumpção de responsabilidades por parte da escola na adequação de respostas educativas eficazes e o reforço do papel dos pais na

educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim.

“O Decreto-Lei nº 319 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE (...)” (Correia, 2003: 8).

Todavia o Decreto-Lei 319/91 apresenta algumas omissões, indefinições e ambiguidades, entre outras, referir mas não incluir as categorias de educação especial, não operacionalizar o conceito de “situações mais ou menos complexas”, apresenta-se pouco rigoroso na definição da constituição e das funções da equipa responsável pela elaboração do PEI, ficando a indefinição dos “actores” da equipa multidisciplinar.

Uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja, “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que no seu fluxo vai carregando todos os tipos de alunos, com ou sem NEE. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sendo o seu percurso formativo adaptado às suas necessidades específicas. Este processo de integração traduz-se por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o AMRP, criando oportunidades ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

O sistema de cascata baseia-se na individualização dos programas institucionais, os quais devem adaptar-se às necessidades de cada um dos alunos, tenham eles NEE ou não.

1.5. Escola Inclusiva

A década de 90 é marcada pelo movimento da escola inclusiva, que ficará conotada para a história da educação com a Declaração de Salamanca (1994), que vem acrescentar à integração física nas escolas públicas o envolvimento académico nas classes regulares das mesmas. Assume-se, assim, com clareza que a heterogeneidade interpessoal é um factor que promove o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e tolerantes (Correia, 2003).

A inclusão não pode apenas ser considerada como a presença física e social do aluno nas escolas como era suposto na integração, mas também como a sua participação efectiva na interacção com os seus pares, com direito a intervenções e interacções com o professor e participação activa na comunidade escolar. Pretende-se, portanto, que todos os alunos aprendam juntos respeitando a diversidade. Correia (2001) acrescenta que a diversidade pode ser definida como o conjunto de diferenças individuais, que em muitos casos devem ser objecto de intervenções adequadas e individualizadas, referindo-se obviamente a apoios educativos adequados.

A inclusão não questiona somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração - mainstreaming. A inclusão refere-se à vida social e educativa de todos os alunos. Devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo integração é



abandonado, uma vez que o objectivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Esta perspectiva conduz a uma ruptura com as abordagens tradicionais e abre novos desafios a toda a comunidade educativa, os quais apontam para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, tenham uma igualdade de oportunidades na sociedade.

Ao longo dos anos tem-se procurado variar estratégias para dar resposta às dificuldades de aprendizagem, no entanto a tónica dominante nesta abordagem conceptual tem sido na focalização dos problemas individuais dos alunos. Ainscow (1996) considera que esta perspectiva individualizada funciona com claras desvantagens para as crianças e reforça esta sua posição com base em cinco argumentos:

- *O impacto dos rótulos* - O uso de rótulos, para identificar as dificuldades dos alunos, promove a estigmatização dos mesmos e pode consequentemente levar a uma diminuição das expectativas do ponto de vista social e educativo;
 - *A estandardização das respostas* - a perspectiva individual condiciona as respostas educativas e leva a um fraccionamento dos alunos e ao respectivo agrupamento por aproximação dos perfis cognitivos e ou funcionais.
- “Enquanto certas técnicas podem ajudar determinadas crianças a ter acesso ao processo de escolarização, elas não são, em si, meios facilitadores do*

sucesso educativo” (Ainscow, 1996: 29). O primordial, refere Ainscow, é estar atento *“ao modo como a escolarização pode ser melhorada, de forma a ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem”* (1996:29);

- *As limitações de oportunidades* - ao prestar-se atenção essencialmente nas limitações ou handicaps do aluno, a intervenção tende a tornar-se muito específica e o que sucede muitas vezes é que o aluno fica prejudicado no seu direito de aprender e construir conhecimento a partir de situações colectivas, com os seus pares. Muitas vezes o aluno passa grande parte do seu tempo lectivo a trabalhar unicamente com professor de apoio especializado. *“A maior parte de nós aprende com maior êxito quando participa em actividades que envolvem outras pessoas”* (Ainscow, 1996:29);
- *A utilização dos recursos* - certamente que todos teríamos a beneficiar com mais e melhores recursos. É no entanto importante referir que fazer depender o atendimento de determinados alunos a recursos específicos pode ter as suas desvantagens, citando este exemplo: *“pode desencorajar o esforço e o espírito de confiança entre os professores, uma vez que pode levar a concluir que determinado tipo de alunos não pode ser ensinado com os recursos disponíveis”* (Ainscow, 1996:30).
- *A manutenção do “status quo”* - a abordagem às NEE parte do princípio que o problema é unicamente da criança e são desencorajados outros factores de cariz psicológico, social, político e organizacional que são extrínsecos ao indivíduo. Parte-se do princípio que um currículo tipificado é adequado à maior parte dos alunos.

Em oposição à perspectiva centrada no aluno, a inclusão propõe uma alternativa escolar orientada para o currículo. Ainscow (1990) defende que perante um problema de insucesso, não se trata de saber qual o défice da criança, o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso da criança. É necessário desenvolver estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todas as crianças, de forma a que progridam o melhor possível.

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na dinâmica educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados.

As escolas que queiram responder a este desafio têm que implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo através de uma selecção adequada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem (Martins, 1998)

“Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003: 7). Neste sentido, é necessário encontrar nas práticas de aula e na organização escolar, formas para que todos os alunos sejam bem sucedidos nas aprendizagens (Ainscow, 1996), o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, que se opõe à uniformidade dos conteúdos,

dos ritmos de progressão, dos métodos, das didáticas e das práticas pedagógicas e organizacionais.

Os estudos realizados em matéria de inclusão, no que diz respeito à presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular, *“pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico”* (Morgado, 2003: 76). É também referido, pelo mesmo autor, a promoção de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade em todos os alunos e um maior incremento do desenvolvimento profissional de professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva.

As escolas inclusivas protagonizam um modelo de mudança no contexto educativo que se pretende com a colaboração de todos e para todos, pais, professores e alunos, procurando apoiar-se mutuamente, tenham NEE ou não (González, 2003).

No decurso de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades. Os educadores e professores confrontam-se muitas vezes, com dilemas éticos e profissionais, bem como com questões de foro legal e burocrático e, no caso dos educadores e professores de educação especial, convém sublinhar que nem sempre é fácil a prática de um ensino intensivo, individualizado e baseado em planificações exaustivas. Ainda há um caminho longo a percorrer (Hallahan e Kauffman, 1997).

A Declaração de Salamanca, que foi assinada por 92 países, entre os quais esteve presente Portugal, sublinha a necessidade de se reconhecer que a escola para todos é “a

base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos” (1994: 7).

De acordo com a leitura daquilo que deve ser a Escola Inclusiva à luz da referida declaração, destacamos os seguintes componentes que consideramos essenciais e indispensáveis para a construção de uma escola (mais) inclusiva:

- os alunos frequentam turmas regulares com colegas não-deficientes da mesma faixa etária - este princípio assegura aos alunos portadores de NEE e aos ditos normais a oportunidade de aprenderem uns com os outros e pode reduzir o estigma experimentado por alunos que estavam separados anteriormente;
- escola da vizinhança - os alunos frequentam uma escola comum da sua área de residência ou aquela que a família escolheu por uma razão particular;
- o professor ensina a todos os alunos - nas escolas inclusivas, o professor tem a responsabilidade de educar tanto os alunos ditos normais como aqueles que têm NEE. Tem também a responsabilidade de assegurar que o aluno com NEE seja um membro integrante e valorizado da sala de aula;
- currículo adequadamente adaptado - educação inclusiva significa que os alunos com NEE são ensinados no mesmo contexto curricular e institucional com os demais colegas de sala de aula. Materiais curriculares comuns podem precisar ser adaptados, mas somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno;
- métodos diversificados - são aplicáveis às classes de hoje, marcadas pela diversidade humana, várias abordagens prescritas pela aprendizagem em cooperação, colaboração entre professores e outros profissionais, a tendência

para uma maior colaboração e apoio mútuo entre professores e a preferência em oferecer apoio dos terapeutas e outros técnicos na própria sala de aula em vez de retirar alunos de lá, beneficiando assim, a prática educativa em geral e a educação inclusiva em particular.

- inclusão do aluno na vida social da escola - são partes importantes da educação inclusiva os relacionamentos e interações sociais - assim como os demais alunos, aqueles com NEE também precisam participar da vida social da escola como, por exemplo, conduzir visitantes pela escola, ajudar na gestão de acontecimentos, entre outros.

Quanto mais presentes estiverem estas componentes, maiores serão as possibilidades de que a escola inclua, efectivamente, crianças e jovens com NEE.

Ainskow (1997, cit. in González, 2003) defende que o desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitudes enfatizando três factores-chave na sua formação que parecem importantes para o estabelecimento de aulas inclusivas: (i) a planificação da aula como um todo, (ii) a utilização de alunos como fontes naturais de apoio e (iii) a improvisação e trabalho em equipa para uma “aventura crítica”.

2. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. Fundamentação de uma educação física escolar

O mundo é experimentado pelas crianças, sobretudo, por via dos seus sentidos, usando várias formas de movimento que progressivamente se vão complexificando. Na educação pelo movimento as crianças aprendem sobre si próprias e sobre o mundo, desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram o seu repertório motor e ganham um sentimento de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades (Hohmann & Weikart, 2004).

Em nossa opinião, fruto da nossa experiência, a disciplina de EF, pelas suas características particulares, pode proporcionar uma motivação incondicional na maioria dos alunos. Extremamente rica, do ponto de vista afectivo e relacional, apresenta-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem de valores, para o desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelas diferenças. Por estas razões, pensamos que muito provavelmente é tão importante a forma como se ensina, como aquilo que se ensina.

A EF pode ser considerada uma área onde o apelo às capacidades são predominantemente de carácter psicomotor, que pretende desenvolver o ser humano através de solicitações físico-motoras, com um contributo educacional relevante para todos os indivíduos, relacionada com o desenvolvimento motor e a aptidão física

orientada para a saúde e o bem-estar e que auxilie a desenvolver a consciência colectiva, a criatividade, o espírito crítico, a cooperação e a cidadania.

Não temos dúvidas que, predominantemente, o domínio psicomotor está em foco, quando nos referimos à disciplina de EF. Embora as capacidades inerentes a um ou outro domínio tenham mais a ver com a especificidade das diversas disciplinas que compõem o currículo, temos que admitir que estas não podem ser desenvolvidas em compartimentos estanques e nunca estaríamos de acordo que um professor de EF excluísse das suas preocupações didácticas o desenvolvimento das capacidades do domínio cognitivo e sócio-afectivo por elas não se enquadrarem no âmbito da sua actuação, por isso falamos em predominância, porque acreditamos que em todas as propostas de aprendizagem, para além do apelo ao domínio psicomotor, também há um forte apelo ao domínio sócio-afectivo e ao domínio cognitivo. A aprendizagem é um processo dialéctico onde os diversos domínios interagem entre si (Tavares & Alarcão, 1985).

Shields & Bredemeier (1995) apresentam alguns princípios que consideramos relevantes, a saber: (i) a frequência da disciplina de EF é para todos os alunos, enquanto que a prática desportiva é facultativa e normalmente para os mais dotados; (ii) a EF não está condicionada às vitórias e aos reforços positivos inerentes, mas fundamenta-se na formação global e harmoniosa da pessoa; (iii) a escola é um espaço que privilegia a construção de projectos transdisciplinares e que envolve toda a comunidade educativa na promoção do desenvolvimento de valores morais, sociais e culturais e, por último (iv) o professor de EF tem a responsabilidade de promover nos seus alunos a

aprendizagem acerca dos ideais desportivos e dos valores morais em que estes se baseiam.

Rodrigues (2004) refere que, para que as nossas crianças aprendam os valores morais e educativos associados às práticas desportivas, não basta que pratiquem desporto ou que frequentem as aulas de EF. O mesmo autor refere ainda que a promoção dos aspectos educativos da disciplina de EF está dependente da forma como essa prática é dirigida, considerando que a atitude de alunos e professores é um aspecto determinante. Os professores são modelos de identidade para os seus alunos.

Se observarmos atentamente a nossa realidade social, podemos constatar que esta se reveste com uma forte componente competitiva entre as pessoas e, consequentemente, porque a escola é uma microsociedade onde se reproduzem à sua dimensão todos os fenómenos sociais, também verificamos que a EF se enquadra neste contexto. Santin (1987) corrobora deste nosso pensamento e refere que a disciplina de EF, em determinadas situações, assume um carácter semelhante ao do processo de treino ou puro adestramento do movimento corporal. O que se pretende é educar pessoas mais conscientes de si e das suas potencialidades e que possam vir a exercer melhor a sua cidadania.

Importa reflectir sobre a EF que temos e a EF que queremos, pois de uma actividade educativa rica e estimulante podemos correr o risco de ter uma simples actividade onde o aluno acaba com sinais de fadiga física e incapaz de retomar o restante das actividades escolares.

Podemos assim analisar a EF em duas faces de uma mesma moeda, uma em que assume toda a carga sociocultural do desporto e se torna numa actividade selectiva e consequentemente excludente e, por outro lado, promovendo uma educação orientada para o respeito pela diversidade, onde todos os alunos têm espaço de intervenção e de realização.

A EF escolar já foi de forma equivocada confundida com o desporto, entre as décadas de 60 e 70. Esta condição beneficiou interesses políticos e desta forma o desporto foi desenvolvido no âmbito escolar de forma tecnicista. Já naquele período esta iniciação precoce ao jogo desportivo era contestada (Kunz, 2001).

Pensamos que a EF não deve ser totalmente dissociada do desporto, já que nos seus objectivos prevê a promoção da socialização e interacção entre os alunos. Temos que reconhecer que o desporto é propiciador dessas situações. A grande questão que se coloca em relação ao desporto na escola é que este transfere para o aluno uma carga de responsabilidade muito grande quanto à obtenção de resultados, o que pode afectar psicologicamente as crianças e jovens de uma forma muito negativa (Neto, 1997).

Porém as actividades recreativas e rítmicas poderiam ser consideradas como meios mais eficazes para promover esta socialização tão desejada e que se espera que a EF promova, uma vez que se apresentam sob formas de actividades realizadas em grupo, que obedecem ao princípio da cooperação entre os seus componentes, estimulando assim a criança no seu processo de socialização, no seu autoconhecimento, autocontrolo e respeito pelos outros.

Para Le Boulch (1972, 1978, 1984), que dedicou a sua vida profissional ao estudo da motricidade infantil, o desenvolvimento da motricidade acontece concomitantemente com o desenvolvimento dos restantes componentes da conduta humana. A sua concepção de desenvolvimento motor permite-lhe conciliar uma aprendizagem que se baseia em modelos, a disponibilidade do sujeito que aprende e que controla os seus movimentos. A sua crítica é dirigida ao desporto como meio de especialização precoce das potencialidades psicomotoras infantis e aponta a necessidade de preservar as crianças de todo o estereótipo motor precoce, que se arrisca a colocar em perigo o desenvolvimento e o equilíbrio pessoal. Este investigador salienta que as actividades físicas devem ocupar um lugar destacado na educação infantil.

Fonseca (1989) aponta o desenvolvimento psicomotor infantil como elemento imprescindível para o acesso aos processos superiores de pensamento. Para este autor, a motricidade não se limita apenas a um plano motor, mas transcende-o. O desenvolvimento psicomotor manifesta a progressiva evolução humana para uma maior e melhor integração, planificação e regulação das acções. O ser humano possui estruturas neurológicas próprias sobrepostas sobre outras estruturas mais básicas (permitindo o simbolismo, a linguagem, etc.), portanto, as actividades que compõem um plano curricular de EF, devem privilegiar formas de movimento inspiradas nas mais variadas fontes, que se destinem a servir objectivos educativos e devem sobretudo estar devidamente adaptadas aos alunos e suas necessidades naturais de movimento como parte do seu processo de desenvolvimento.

Pretende-se que a criança se desenvolva através do jogo, numa condição de vital importância e relevância que exerce como forma e processo de aprendizagem. Nesse

contexto, hoje, a maioria dos filósofos, sociólogos, etnólogos, antropólogos e professores de educação física concordam em compreender o jogo como uma actividade que contém em si mesmo o objectivo de decifrar os enigmas da vida, de construir momentos de prazer e ajudar a ampliação da Zona de Desenvolvimento Próximo que, segundo Vygotsky (1979), deve visar sobretudo as funções em via de maturação. “*A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje faz em cooperação*” (Vygotsky, 1979:138).

Huizinga (1996) expressa a noção de jogo como uma actividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites, dotados de um fim em si mesmos, acompanhados de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. Assim, a alegria é a finalidade do jogo, em que, quando esta finalidade é atingida, a estrutura de como se pode jogar assume uma qualidade muito específica torna-se uma ferramenta de aprendizagem que mantém uma constância de modo a valorizar a sua componente lúdica.

O jogo é muito importante, não só porque proporciona alegria ou prazer, mas porque quando é vivido de forma directa e reflexiva, vamos além da sua representação simbólica. De acordo com Brotto, a ideia da aproximação do jogo com a vida numa representação do reflexo de um sobre outro é: “*eu jogo do jeito que vivo e vivo do jeito que jogo*” (1997:16).

Nesse sentido, o jogo passa a ter a capacidade de desenvolver de *per si* formas e contribuições para gerar talentos, aperfeiçoar potencialidades e criar novas habilidades sociais.

Outro autor que destaca a importância do jogo é Friedmann (1996), que, baseando-se nos estudos de Piaget, afirma que pode ser utilizado como forma de incentivar o desenvolvimento humano por meio de diferentes dimensões, que são (i) o desenvolvimento da linguagem - onde o jogo é um canal de comunicação de pensamentos e sentimentos; (ii) o desenvolvimento moral – que se configura como um processo de construção de regras numa relação de confiança e respeito; (iii) o desenvolvimento cognitivo - dá acesso a um maior número de informações para que, de modo diferente, possam surgir novas situações; (iv) o desenvolvimento afectivo - onde facilitem a expressão dos afectos e emoções e (v) o desenvolvimento psicomotor - explorando o corpo e o espaço a fim de interagir no seu meio integralmente.

Partindo dessas dimensões, o jogo pode passar a ser ensinado sob duas perspectivas e atitudes:

- Num acto espontâneo, que pretende apenas o objectivo do divertimento, o jogo pelo jogo;
- De forma organizada e dirigida, onde passa a ser proposto como fonte de desafios, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesta sequência de pensamento podemos dizer que a disciplina de EF, preferencialmente, deve desenvolver as formas jogadas nesta segunda perspectiva.

Sendo assim, ao utilizarmos o jogo como uma actividade de desenvolvimento humano, permitimos uma participação maior dessa forma de aprendizagem, com o compromisso pedagógico, transformando-o e contextualizando-o num exercício crítico e consciente.

Broto (1997) diferencia Jogos Cooperativos de Jogos Competitivos, analisando duas importantes e actuais perspectivas, que segundo ele foram mal interpretadas e divulgadas durante várias décadas. A primeira é de Charles Darwin, que fala da selecção natural, em que se diz que o melhor está na sobrevivência do mais forte e mais apto para vencer, afirmando ainda que, para a raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social e não na competição.

Como podemos constatar, várias pessoas utilizaram a palavra sobrevivência como forma de promover sempre o melhor capacitado por meio de uma competição, da qual somente um ganha e não na forma que deveria ser, ou seja, de compartilhar o papel de cada um numa unidade inter-relacionada.

A segunda perspectiva é do francês Pierre de Coubertin (idealizador da nova era olímpica), que diz que o mais importante não é vencer, mas participar; importante na vida não é triunfar, mas esforçar-se; o essencial não é ter conquistado, mas ter lutado.

O desporto tem sua glorificação máxima com a chegada dos Jogos Olímpicos, cujo ideal é unificar a paz e a união entre todos os povos do mundo. Como sabemos, porém, com o passar do tempo, tornou-se uma mera máquina de tecnologia, em que atletas são treinados para ganhar a qualquer custo, mas esquecendo o símbolo que ela representa que é universalizar culturas e raças para gerar um momento de confraternização pacífica, orientado para a conquista com dignidade e respeito.

Partindo dessas duas visões, Brotto (1997) procura definir cooperação - como um processo onde os objectivos são comuns e as acções são benéficas para todos - e

competição - como um processo onde os objectivos são comuns, mutuamente exclusivos e as acções são benéficas somente para alguns. Neste sentido, podemos constatar que cooperação e competição são processos distintos, porém, não muito distantes. As fronteiras entre eles são ténues, permitindo um certo intercâmbio de características, de maneira que podemos encontrar em algumas ocasiões uma competição cooperativa e noutras uma cooperação competitiva.

Para Orlick (1989), a principal diferença entre cooperação e competição é que no primeiro todos cooperam e ganham, eliminando-se o medo do fracasso e alimentando a autoestima e a autoconfiança. Ao passo que no segundo, a valorização e reforço são deixados ao acaso ou concedidos apenas ao vencedor, o que gera frustração, medo e insegurança por parte dos que não obtêm sucesso.

Sendo assim, segundo este autor, podemos afirmar que cooperação e competição são direccionadas a partir de agora em comparações entre as diferenças e atitudes que essas duas formas de encarar o jogo podem originar:

- Na Cooperação aprende-se a partilhar, respeitar, integrar diferenças, a conhecer nossos pontos fracos e fortes, a ter coragem para assumir riscos, sentimentos e emoções com liberdade, participar com dedicação, ser solidário, criativo e cooperativo.
- A Competição inicia-se com a discriminação, a violência, com o medo de arriscar e fracassar, fazer por obrigação, pela repressão de sentimentos e emoções, pelo egoísmo, individualismo e competição excessiva.

Consideramos que é importante contribuir para esclarecer que apesar do discurso adoptado, não pretendemos confundir o conceito de jogo com o conceito de EF, nem criar analogias semelhantes àsquelas que se criaram entre EF e desporto. A génese do jogo confunde-se com a da própria humanidade e é certamente mais antiga que a própria EF.

O jogo não é EF. É, na nossa opinião, um recurso de valor inquestionável ao serviço desta disciplina. A ênfase que colocamos, deve-se ao facto de considerarmos e acreditarmos que esta é uma actividade rica e complexa com inúmeras variáveis que quando manipuladas de forma intencional podem servir na sua plenitude a EF escolar, que tem que ser entendida como uma área do currículo que centre o seu contributo na promoção do desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, preferencialmente com o auxílio do movimento e da expressão, utilizando todos os meios que se julguem necessários e adequados e que garanta a todos os alunos uma gama de experiências essenciais e importantes no seu significado, para que de forma profícua procure atingir os seus objectivos educacionais.

2.2. A disciplina de educação física no contexto da escola inclusiva

Se do ponto de vista conceptual é reconhecido com unanimidade o direito de todos os alunos a um acesso igualitário a uma gama de áreas educativas, que pela sua diversidade garantem a promoção do desenvolvimento global e harmonioso do ser humano, já do ponto de vista prático, se verifica que há um longo caminho a percorrer no sentido de criar programas claros, apoios concretos e objectivos definidos em cada

uma das matérias e evitar a exclusão de muitas pessoas da prática de actividades físicas e desportivas de âmbito escolar (Gomendio, 2000).

Conceber uma escola inclusiva é garantir a todos os alunos, sem excepção, o direito a uma educação de qualidade em todas as suas vertentes. Deve ser a escola a adaptar-se e a respeitar as especificidades da natureza humana. A individualidade que cada ser humano possui é indiscutivelmente uma das marcas que melhor nos distinguem como seres racionais. Deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (Carvalho, 1998).

Mesmo com uma visão mais ampla acerca de EF, Pedrinelli (1994) refere que as propostas de trabalho na aula de EF devem conter desafios que contemplem todos os alunos, que permitam a participação efectiva de todos dentro das suas possibilidades, que promova a sua autonomia e que enfatize o seu potencial, predominantemente, no domínio psicomotor

A EF escolar constitui uma grande área de adaptação ao permitir a participação de crianças e jovens em actividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e integrados num espaço físico e afectivo comum. Os conteúdos da disciplina de EF, quando adaptados ao aluno portador de NEE, possibilitam a compreensão das suas limitações e capacidades, auxiliando-o na descoberta de uma melhor adaptação (Cidade & Freitas, 1997).

Por outro lado, esta disciplina, muito conotada com o modelo desportivo-competitivo, sempre apresentou um carácter selectivo e excludente que deriva sobretudo do modelo biológico de homem, preocupando-se sobretudo com o corpo e suas

capacidades fisiológicas em detrimento de aspectos sociais, afectivos e cognitivos (Oliveira, 2002).

Delors et al. (1996) salientam que aprender a viver com os outros será um dos maiores desafios do Séc. XXI. Hort & Fischer referem a forma como a EF *“repressora e competitiva (...) vem sendo conduzida (...), quando deveria estar mais voltada ao pedagógico, à promoção humana, às aprendizagens significativas das relações sociais, à criatividade, aos sentimentos e à afectividade”* (s/d, texto digital).

Rodrigues (2001) considera que a temática da educação inclusiva em EF não tem sido suficientemente tratada no nosso país, atribuindo o facto de se considerar que a EF não é imprescindível para o processo de inclusão escolar ou social.

Partindo do princípio que uma das competências gerais da EF no ensino Básico é que a criança através de actividades corporais se conheça a si própria e aos outros e principalmente que respeite as características individuais, Seybold refere que *“Quanto mais claramente se considerar a missão educativa da educação física, tanto mais importante se tornarão os fatores psíquicos, a evolução da forma de aprender e pensar da criança, dos interesses dos jovens, das formas de ação e de sociabilidade”* (1980: 18).

Entendemos que o aluno com NEE necessita de actividades físicas de âmbito educativo, tanto quanto o aluno considerado normal. Um trabalho que se considere profícuo nesta área ajuda o aluno portador de NEE a amenizar a sua frustração e a reforçar a sua autoestima e o seu autoconceito que, enquanto componentes afectiva e

cognitiva da identidade têm um importante papel na forma como as crianças e os jovens estabelecem e desenvolvem relações de confiança consigo próprios e com os outros.

Segundo Rodrigues (2001) a disciplina de EF, aparentemente, tem condições que potenciam a construção de uma educação inclusiva e, argumenta referindo que os conteúdos apresentam-se com um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. Esta maior “abertura” dos conteúdos é associada a factores positivos e que favorecem a resposta de alunos que têm dificuldades em responder a propostas muito restritas, das quais os professores também manifestam dificuldades de distanciamento devido ao rigor e extensão dos programas curriculares. Subentendemos que a EF represente uma área mais promotora de inclusão devido à flexibilidade dos seus conteúdos e consequente possibilidade de adaptação e diferenciação curricular.

Marco (1995: 77) descreve a disciplina de EF como “(...) *um espaço privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função das suas possibilidades e limitações pessoais (...)*”.

A Educação física escolar, como refere Seybold (1980), partindo do princípio da adequação à criança, deve favorecer à mesma, um pleno desenvolvimento, de acordo com as suas necessidades e a sua capacidade de aquisição de movimentos, pois parte-se do princípio que estas têm necessidade natural de movimento. Então o professor não pode dispensar a oportunidade de alunos com NEE participarem na aula, pois mesmo que as suas dificuldades sejam de âmbito cognitivo, motor, de saúde ou múltiplas e mesmo que apresentem condutas típicas (como os portadores de síndromes, quadros

psicológicos, neurológicos e ou psiquiátricos), todos têm a necessidade e o direito de realizar actividades que desenvolvam a sua relação social, motora e afectiva.

Os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem um papel facilitador para proporcionar a inclusão, pois de acordo com Rodrigues (2001) são aqueles que normalmente desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos do que os restantes professores, que muito provavelmente se deve à forte componente sócio-afectiva e aos aspectos de carácter expressivo da disciplina.

Uma imagem positiva e dinâmica é um elemento importante da identidade profissional dos professores de EF, sendo por isso, constantemente solicitados a participar em projectos de ponta no âmbito da escola.

Podemos considerar a EF como uma área privilegiada para potenciar a inclusão pois permite uma amplitude de respostas consideráveis e desta forma abrange a participação da generalidade dos alunos, mesmo aqueles que apresentam mais dificuldades. Ainda que os alunos tenham diferentes níveis de realização, a aula de EF é capaz de proporcionar uma participação e um grau de satisfação elevado.

De acordo com as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), relativamente às experiências de aprendizagem na disciplina de EF, pretende-se que estas devam individualmente ou no seu conjunto:

- Ser **inclusivas** pois, nenhum aluno pode ser excluído por apresentar dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades;

- Proporcionar muito **tempo de prática** de actividade física com significado e qualidade, isto é, adequada às necessidades e características dos alunos;
- Ser **significativas**, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal do aluno. Os desafios devem ser colocados acima das suas possibilidades momentâneas, mas acessíveis em curto prazo. A carga física deve ser regulada de forma a não provocar a fadiga excessiva e a permitir a elevação do nível funcional das capacidades motoras;
- Ser **agradáveis**, possibilitando que os alunos realizem a actividade de que necessitam, mas também a que gostam, conciliando-a com motivações, gostos e interesses;
- Ser **variadas**, solicitando diferentes capacidades e colocando exigências diversificadas do ponto de vista motor e do tipo de esforço;
- Ser realizadas num **ambiente pedagógico** que promova a **cooperação e entreaajuda**, o **respeito pelos outros**, o sentido da **responsabilidade**, a segurança e o espírito de **iniciativa**, reconhecendo-se que as actividades específicas da EF se realizam fundamentalmente em grupo (cooperação/oposição), apresentando-se como espaço privilegiado para a educação para a cidadania.

Consideramos que, do ponto de vista das intenções, estão criados princípios potenciadores de uma EF inclusiva, promotora de experiências de sucesso e de valor educativo inquestionável. Estão aqui implícitos princípios biopedagógicos importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem, dos quais destacamos o conceito da zona de desenvolvimento próximo, conceito central da teoria de Vygotsky, que sem

dúvida o identificamos ao ler *“os desafios devem ser colocados acima das suas possibilidades momentâneas, mas acessíveis em curto prazo”*. No entanto, por questões de envolvimento ecológico sabemos que na realidade prática as questões não são tão lineares e, provavelmente as grandes dificuldades encontradas pelos docentes concentram-se sobretudo ligadas a questões relativamente à heterogeneidade, que do ponto de vista da dinâmica de turma pode ser analisado como factor enriquecedor, mas que no domínio das aprendizagens pode comportar a desmotivação e o desinteresse de alguns alunos de acordo com o ritmo de ensino que o professor adopta, se for muito lento os alunos com mais capacidades desinteressam-se e reciprocamente acontece o inverso (Jesus & Martins, 2000).

Do nosso ponto de vista, para dar uma resposta educativa congruente a alunos com NEE em situação de inclusão na aula de EF, o recurso à EF adaptada, como área da EF que estuda a motricidade humana para pessoas com NEE pode ser uma mais valia, adequando metodologias de ensino para responder às particularidades de cada aluno, respeitando as suas diferenças individuais.

A EF adaptada consiste na adaptação de conteúdos, estratégias, metodologias e processos de avaliação de forma a permitir que se crie uma importante área de estimulação adequada às reais necessidades dos alunos. Entendemos que criar condições de sucesso diferenciadas, é criar situações de igualdade para todos os alunos.

“(...) se aproximar desse individuo, e entende-lo com suas especificidades e suas dificuldades individuais – incluindo sua deficiência. E ai sim junto com ele, criar um programa individual de integração que atenda às suas necessidades, possibilidades

e desejos. Não podemos carregá-lo no colo, podemos apenas ajuda-lo a percorrer o seu caminho, que no final das contas, será solitário e individual, como o de todos nós” (Glat, 1995: 44).

De acordo com Rodrigues (2001), os estudos efectuados relativamente às atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, não revelam a homogeneidade que as aparências sugerem - e que aqui já foram descritas - pelo que se considera que há uma grande diferença entre aquilo que são as aparências e aquilo que são as constatações. As diferenças de atitude dependem de vários factores, a saber: (i) o género do professor, as mulheres evidenciam atitudes mais positivas do que os homens; (ii) a experiência anterior, os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas; (iii) o conhecimento da deficiência do aluno, os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas, se bem que aqui se encontram algumas variações, nomeadamente na natureza da deficiência, alunos com deficiências físicas suscitam atitudes menos positivas por parte dos seus professores; (iv) o nível de ensino em que o aluno se encontra, constata-se atitudes mais positivas face a alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade e por fim (v) para a construção de atitudes mais positivas é mais importante uma experiência específica do que a simples acumulação de anos de serviço.

Verifica-se que há uma diversidade de variáveis a ter em conta que condicionam atitudes mais ou menos positivas dos docentes, sem que necessariamente se prendam exclusivamente com a disciplina de EF.

Os aspectos relacionados com a formação inicial dos professores de EF também assumem um papel de relevo na forma como estes profissionais se posicionam face à temática das NEE.

Rodrigues (2001) defende que a formação dos professores de EF no nosso país, no que diz respeito às NEE, ainda está em fase incipiente e fundamenta esta sua posição nos resultados apresentados no questionário que foi enviado a todas as instituições de formação de professores de EF públicas e privadas de Portugal no âmbito das actividades do programa europeu Rede Temática de Actividade Física Adaptada. Trata-se de um questionário que se destina a identificar quem se responsabiliza pela formação de NEE em cursos de EF, à caracterização das disciplinas ministradas e à recolha de dados de opinião sobre os aspectos melhor e pior conseguidos. Das respostas obtidas por parte das escolas de formação com os respectivos programas das cadeiras, Rodrigues (2001) analisa-os da seguinte forma: (i) a maioria dos cursos existentes no nosso país não proporciona qualquer formação no âmbito das NEE aos seus futuros licenciados e (ii) da análise programática verificou-se que a formação proporcionada é de carácter geral e raramente tem a ver com aspectos concretos da inclusão em EF.

Podemos, então, considerar que não estão ainda criadas as condições desejadas para promover a inclusão efectiva e que, se esta acontece num ou noutro caso pode dever-se a questões de sensibilidade pessoal dos docentes ou das condições propiciadas pela própria escola e ambiente envolvente.

3. DESENVOLVIMENTO HUMANO E IDADE ADULTA

3.1. O processo de desenvolvimento humano

É a partir da década de setenta que as concepções do desenvolvimento em contexto têm vindo, progressivamente, a fornecer as bases responsáveis pelos avanços conceptuais e metodológicos neste campo. Assim e à luz da corrente, por exemplo, de matriz construtivista sistémica pode-se abordar, não só o que o indivíduo é, mas também aquilo em que se vai tornando.

De facto, o desenvolvimento humano focaliza a sua pesquisa no estudo científico das mudanças que ocorrem ao longo da vida. Assim se compreende que os desenvolvimentistas se concentrem sobretudo nas alterações provocadas pelo desenvolvimento e sistematizem-nas de forma a construir conhecimento. Porém devemos ter em linha de conta que estas mudanças podem ser sistemáticas, enquanto processo relativamente organizado e coerente, ou adaptativas, uma vez que essas mudanças são condicionadas por factores exógenos e endógenos (Papalia & Olds, 2000).

Para Fonseca (1989) o desenvolvimento humano é limitado por aspectos variáveis e aspectos permanentes, que não podem ser separados, concluindo que o desenvolvimento do indivíduo tem que se situar num contexto dialéctico entre estruturas de transformação e estruturas de estabilização.

Para concretizar um estudo do desenvolvimento humano que possibilite e legitime a divisão em períodos mais ou menos estruturados e específicos, Tavares &

Alarcão (1985) conceptualizam uma estrutura humana e uma estrutura da personalidade que se desenvolve no tempo de forma progressiva diferencial e globalizante e consideram que o desenvolvimento humano é a evolução progressiva, da própria estrutura no tempo, dentro dos princípios que a seguir se destacam: (i) do simples para o complexo; (ii) do geral para o específico e (iii) do sensório-motor para o operatório. O desenvolvimento físico é regido por dois princípios que são: (i) céfalo-caudal (da parte alta para a parte baixa do corpo, da cabeça para a cauda) e (ii) próximo-distal (do centro para a periferia).

“ Todo este processo assenta na interacção de dois grandes pilares que estão na base de toda a espiral: a hereditariedade e o meio ” (Tavares e Alarcão, 1985: 26).

A história da Psicologia foi marcada por vigorosos debates entre os defensores da hereditariedade e os defensores do meio. Os defensores da hereditariedade proclamavam que todos os traços psicológicos eram transmitidos directamente pelos genes de geração em geração. Em oposição, aqueles que defendiam o meio argumentavam, também de forma rígida, que toda a essência da pessoa era moldada pela forma e pelas circunstâncias em que era educada e criada (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Na opinião de Sousa (2003), a forma como um ser humano interage e se comporta em diversas situações é uma consequência das influências associadas aos factores da hereditariedade e do meio. A autora afirma que se retirarmos os caracteres próprios da espécie e alguns traços como os grupos sanguíneos, a título de exemplo, de

uma forma geral, o que está presente nos traços do perfil humano é a influência do meio.

Na nossa opinião o ser humano caracteriza-se como um ser, que apesar do seu potencial genético, se constrói socialmente através de um processo dialéctico condicionado pelo seu potencial psicobiológico, pelo meio envolvente e pelo relacionamento com os seus pares, tornando-se extremamente difícil destringir o que é hereditário e o que é ambiental. *“Encaramos a expressão humana como relação recíproca e indissociável entre o organismo e o ,meio envolvente”* (Fonseca, 1989:145). Todo o processo de desenvolvimento humano se desencadeia em estreita interacção com o meio, a partir do património genético e hereditário do sujeito (Tavares & Alarcão, 1985). Por isso consideramos que o ser humano é um ser biopsicossocial e que o processo de desenvolvimento *“é, pois e sobretudo, um processo de construção pessoal realizado na dupla influência daqueles dois factores”* (Sousa, 2003: 80).

Papalia & Olds (2000) conceptualizaram as mudanças que se operam no processo de desenvolvimento humano, classificando-as de quantitativas e qualitativas. A mudança quantitativa pode traduzir-se numa variação em número ou quantidade, como o aumento de peso, ou o cumprimento dos segmentos corporais ou outros dados mensuráveis, como por exemplo o aumento do vocabulário. A mudança qualitativa representa mudanças de tipo estrutura ou organização, podemos destacar como forma de exemplificação, a aquisição da linguagem, a aquisição da marcha, a resolução de problemas, entre muitos outros exemplos.

O facto de vermos os aspectos do desenvolvimento humano tratados em nomenclaturas distintas - o *desenvolvimento físico*, *cognitivo* e *psicossocial* - não representa que estes aspectos se desenvolvam de forma independente ao longo da vida, pelo contrário, encontram-se verdadeiramente entrelaçados e cada aspecto afecta os demais. Trata-se apenas de uma forma de sistematizar a informação para simplificar a discussão (Papalia & Olds, 2000).

Papalia & Olds (2000) atribuem ao *desenvolvimento físico* as mudanças no corpo, no cérebro e nas habilidades motoras. Atribuem ao *desenvolvimento cognitivo* as mudanças que se operam na capacidade mental, tais como, aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento e linguagem. O conceito de *desenvolvimento psicossocial*, na opinião destes autores, engloba a personalidade – forma como habitualmente e com consistência relativa as pessoas sentem, reagem e se comportam – e o desenvolvimento social – que se refere às mudanças que se operam nos relacionamentos com os outros.

As referências a estádios, períodos ou faixas etárias a que se refere um intervalo no processo de desenvolvimento, através do qual se pretende determinar onde é que um ser humano se encontra em determinado momento da sua evolução, não assenta necessariamente no conceito de idade (Tavares & Alarcão, 1985). “A *noção de estágio remete-nos para uma concepção de aceitação do desenvolvimento como uma sucessão de reorganizações qualitativas*” (Sousa, 2003: 85). Contudo é importante que se tenha em linha de conta que essas referências são aplicáveis à média, isto é, podem ocorrer diferenças entre indivíduos, porque cada ser humano é igual a si próprio, respeitando o princípio da diversidade.

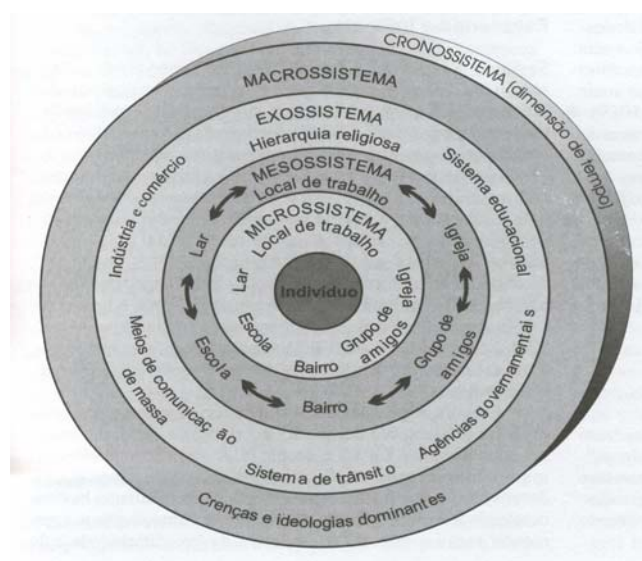
As diferenças individuais tendem a aumentar com o envelhecimento. As crianças, normalmente, desenvolvem-se passando pelos mesmos estádios em idades muito aproximadas (o desenvolvimento postural, a aquisição da linguagem, padrões de comportamento, a marcha, etc.). Em idades posteriores à infância são as diferentes experiências de vida que desempenham um papel mais expressivo (Papalia & Olds, 2000).

Bronfenbrenner (1979), na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano identifica cinco níveis de influência que se inter-relacionam entre si, desde os mais simples e mais íntimos aos mais complexos e mais amplos. Estes cinco níveis de influências em contexto são descritos como um conjunto de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas (Portugal, 1992). *“Para compreender o desenvolvimento individual, devemos estudar cada pessoa no contexto destes múltiplos ambientes”* (Papalia & Olds, 2000: 29).

- *“Microssistema”* - Refere-se ao ambiente quotidiano, mais íntimo, a casa, a escola, o emprego, o bairro – engloba os relacionamentos que se desenvolvem directamente de forma bidireccional entre pais, filhos, irmãos, professores/educadores, cônjuges, colegas de trabalho/escola. As influências são recíprocas.
- *“Mesossistema”* - Caracteriza-se pelo entrecruzamento de vários microssistemas que envolvem a pessoa em desenvolvimento - podem incluir vínculos entre o lar e a escola, ou o lar e o trabalho e até mesmo a família e o grupo de amigos.

- “*Exossistema*” - Refere-se aos vínculos existentes entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um deles não envolve directamente a pessoa em desenvolvimento - Os locais de trabalho dos pais, as redes de apoios sociais e os vínculos entre a família e a sociedade são um bom exemplo de ambientes que podem influenciar o desenvolvimento dos filhos.
- “*Macrossistema*” - Consiste nos padrões socioculturais dominantes, as ideologias, as crenças, os sistemas políticos e económicos – todos estes factores determinam de que forma uma pessoa é afectada vivendo numa sociedade capitalista ou socialista, numa ditadura ou numa democracia.
- “*Cronossistema*” - Acrescenta a dimensão de tempo e a influência de mudanças normativas ou não-normativas ou da constância na pessoa e no ambiente – pode incluir as mudanças na estrutura familiar, local de residência ou emprego e mudanças culturais mais amplas, como as guerras ou os ciclos económicos.

FIGURA Nº1: Visão ecológica das influências no desenvolvimento (Papalia & Olds, 2000: 29)



O estudo dos ambientes onde os sujeitos se desenvolvem é de uma importância crucial e, desta perspectiva é possível entender o processo de desenvolvimento como um conjunto de mudanças significativas no modo como a pessoa percebe o meio ambiente do qual é parte integrante e do modo como se relaciona com ele. Esta relação sujeito/meio assume-se como uma relação bidireccional em que o sujeito é afectado directa e indirectamente no seu processo de desenvolvimento pelos níveis atrás descritos (Bronfenbrenner, 1979).

Em forma de síntese, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é pontuado pelas experiências vividas, principalmente pelas mais significativas, integradas no ambiente eco-sistémico do indivíduo e indissociáveis dos relacionamentos que estabelece, não apenas durante a infância, mas ao longo de toda a sua vida.

Trata-se de uma visão interactiva e didáctica da relação humana entre o sujeito e os contextos, correspondente, assim, a uma visão pluralista e multidimensional do desenvolvimento humano.

3.2. A idade adulta

Como já referimos anteriormente, o processo de desenvolvimento humano inicia-se com a concepção de um novo ser e constrói-se diacronicamente até que a morte o conclua, pelo que, ao contrário do que durante muito tempo se pensou, a pessoa que chega à idade adulta, jamais, será um ser plenamente desenvolvido e terminado do ponto de vista do seu percurso ontogenético. A literatura porém, desde há algum tempo a esta parte, vem acentuando este facto da idade adulta não ser de forma alguma uma etapa de estabilidade e imutabilidade. A nível cognitivo, diversos autores (Perry, 1970;

Brookfield, 1995, 1998; Mezirow, 1991) consideram que o pensamento formal não é o último estágio de desenvolvimento cognitivo. Piaget deu bastante ênfase à lógica matemática na resolução de problemas, considerando essa capacidade lógica como necessária e inerente ao pensamento formal. No entanto, verifica-se que a cognição na vida adulta está muito mais ligada a questões pragmáticas da vida real, e que os adultos geralmente procuram aprender de forma a resolver problemas concretos que se colocam na sua vida quotidiana (Knowles, 1986; Smith, 1988; Knapper & Cropley, 1985). Assim, é necessário considerar que a cognição na vida adulta ‘conhece’ outro tipo de operações para além das operações formais: as operações pós-formais. As operações pós-formais na vida adulta acentuam o pragmatismo na resolução de problemas da vida real e prática, prevêm a possibilidade de múltiplas soluções, a coexistência entre a relatividade do pensamento (contextualidade) e a universalidade do mesmo (regras gerais). O raciocínio do adulto não segue a lógica formal, sendo por isso, contextualizado, apresentando, consequentemente, flexibilidade cognitiva. Desta forma, o raciocínio dialéctico (raciocínio que tem em conta a contextualidade e as regras gerais) é fundamental na interpretação nas experiências do indivíduo adulto, dirigindo a sua acção.

Todavia, as mudanças ao longo da vida adulta não se limitam apenas ao nível cognitivo, tornando-se necessário conceber esta etapa como um período evolutivo. A vida adulta é percebida como a fase onde o indivíduo atinge a maturidade. No entanto, tal não significa que a maturidade seja algo de estático, sendo adquirida imediatamente quando se atinge a idade adulta. Diversas correntes epistemológicas (corrente progressista, corrente behaviorista, corrente humanista, corrente crítica,

corrente construtivista) têm bastante influência na análise desta etapa, significando tal facto que não existe uma visão unívoca e singular deste mesmo período (Caffarella, 1993; Gerstner, 1990; Moura, 1997). Desta forma, procurar-se-á descrever as diversas perspectivas acerca das transformações que acompanham o indivíduo na vida adulta, assunto que trataremos no ponto que se segue.

3.2.1. Os ciclos de vida

A investigação ligada ao estudo do ciclo de vida *“está interessada nas respostas que as pessoas criam em relação à idade e mudanças das expectativas sociais à medida que avançam através das fases da idade adulta”* (Cross, 1984: 168). Não se trata de uma perspectiva de desenvolvimento, pois estas fases do ciclo são concebidas de uma forma horizontal, sucedendo umas às outras, não sendo necessariamente melhores que as anteriores. Trata-se de uma perspectiva que acentua o facto de se poder identificar períodos de transição e mudança na vida da pessoa, sendo que esses períodos estão ligados à idade do indivíduo e também às expectativas sociais que envolvem o mesmo, ressaltando no entanto, a posição de Mosquera & Stobaüs que afirmam que *“a idade não é nenhum documento absolutamente fiel de que somos pessoas maduras, equilibradas, conscientes (...)”* (2003: 208), mas que, pelo contrário, a pessoa está constantemente a enfrentar desafios e consequentemente a passar por crises, transformações e modificações que envolvem muitos aspectos que se revestem de uma importância fundamental, considerando por isso que a pessoa adulta não é um ser acabado do ponto de vista do seu desenvolvimento, *“somos pessoas inconclusas que sempre estamos, eternamente, começando nossa vida e nossas relações”* (2003: 209).

Levinson (1974, 1978) considera que a vida adulta é marcada por períodos de estabilidade e transição. Aos períodos de transição sucedem-se momentos de integração, a que correspondem mudanças na estrutura do indivíduo, ou seja, na forma de ele se ver a si próprio, o mundo e os outros. Nestes períodos de transição na vida da pessoa, os papéis (casamento, nascimento de filhos, divórcio, viuvez, etc.) que o indivíduo assume têm crucial importância. A relevância dos papéis ou tarefas específicas, prende-se, não só, com a forma como o indivíduo encara esses mesmos papéis, mas também pelas expectativas sociais acerca dessas mesmas tarefas. Segundo este autor, a vida do indivíduo é constituída por alternância entre estruturas estáveis e momentos de transição, podendo estas estruturas serem representadas por faixas etárias. Papália & Olds (2000), nos oito períodos do ciclo de vida propostos, destacam três grandes períodos para a idade adulta, conforme se caracteriza no quadro nº 1 que é adaptado destes mesmos autores.

Apesar do respeito e reconhecimento científico que estes autores nos merecem, assumimos uma atitude crítica face ao atrás exposto, pois em nossa opinião, temos que levar muito em linha de conta que a esperança de vida continua a aumentar e os intervalos apontados podem não corresponder à realidade de uma quantidade cada vez mais significativa de indivíduos. Mosquera (2005) reforça esse nosso sentimento ao afirmar que cada vez se torna mais difícil caracterizar a pessoa adulta e entender o seu desenvolvimento nas dimensões de passado, presente e futuro porque temos pela frente o desafio que é o facto de viver por mais tempo e com melhor qualidade de vida. O autor desenvolve e fundamenta o conceito de idade funcional, caracterizando o adulto,

sobretudo, pelo seu funcionamento psico-social, desvalorizando assim a idade cronológica.

QUADRO Nº 1: Ciclos de vida (adaptado de Papalia & Olds, 200)

Faixa Etária	Principais Desenvolvimentos
Jovem adulto (20 a 40 anos)	<ul style="list-style-type: none">- Saúde física atinge o máximo, depois cai ligeiramente.- Habilidades cognitivas assumem maior complexidade.- Decisões sobre relacionamentos íntimos são tomadas.- A maioria das pessoas casam e a maioria tem filhos.- Escolhas profissionais são feitas.
Meia-idade (40 a 65 anos)	<ul style="list-style-type: none">- A saúde física deterioriza-se, a resistência e a perícia declinam.- Mulheres entram na menopausa.- Sabedoria e capacidade de resolver problemas práticos acentuam-se, capacidade de resolver novos problemas declina.- Processo de identidade continua em desenvolvimento.- Dupla responsabilidade de prestação de cuidados aos filhos e aos pais idosos pode causar stress.- Partida dos filhos deixa o lar vazio.- Para alguns o sucesso na carreira e ganhos atingem o máximo, para outros ocorre um esgotamento profissional.- Procura do sentido da vida assume uma importância fundamental.- Para alguns pode ocorrer a crise da meia-idade.
Terceira idade (65 anos em diante)	<ul style="list-style-type: none">- A maioria das pessoas é saudável e activa, embora a saúde e a capacidade física declinem um pouco.- Retardamento do tempo de reacção afecta muitos aspectos do funcionamento.- A maioria das pessoas é mentalmente activa, apesar de que a inteligência e a memória se possam deteriorar em algumas áreas, a maioria das pessoas encontra modos de compensação- A reforma pode criar mais tempo para o lazer mas pode diminuir as rendas.- As pessoas precisam de enfrentar perdas em muitas áreas (perdas das suas próprias faculdades, perda de afectos) e a eminência da sua própria morte.

Lowenthal (1975) procura desenvolver os seus trabalhos de pesquisa tendo em conta os contributos de Lenvinson. Estes investigadores dividiram os sujeitos da amostra em grupos relativos aos papéis sociais assumidos. Assim, Lowenthal e a sua

equipa acentuam a necessidade de se ter em conta a importância dos papéis definidos socialmente na sequência das estruturas de estabilidade e transição, sendo a idade cronológica menos importante nessa mesma sequência. Weathersby (1978) considera que as diversas fases do ciclo de vida são “despoletadas” por acontecimentos marcantes, tais como, o casamento, o nascimento dos filhos, entrada dos filhos na escola, entre outros, e pelas novas tarefas que o indivíduo tem de assumir, olhar-se como adulto, a procura de estabilidade e segurança e confrontar a mortalidade, apenas para citar alguns exemplos. A tensão criada pelos papéis e novas tarefas que o indivíduo tem de desempenhar geram uma situação de conflito entre as capacidades do indivíduo e a exigência dos novos papéis/tarefas.

McClusky (1986) afirma que as mudanças na vida adulta são marcadas por períodos críticos, que são caracterizados pelas experiências que de forma decisiva para as pessoas envolvidas foram determinantes para a ocorrência de mudanças importantes e marcantes no assumir de novos papéis sociais e novas formas de estabelecimento das relações interpessoais. A entrada no mundo do trabalho, a progressão na carreira, a transferência de trabalho e o desemprego podem representar um exemplo de categorização destes acontecimentos. O Casamento, o nascimento de uma criança, a morte de um dos conjugues podem ilustrar uma outra categoria.

Diversos autores (Cross, 1984; Knox, 1986; Smith, 1988) acentuam a importância destes acontecimentos como momentos, por excelência, em que o adulto está mais “disponível” para efectuar novas aprendizagens, pois necessita de dar resposta aos novos problemas que se lhe colocam na sua vida quotidiana. Brookfield (1987) afirma que estes acontecimentos podem ser de duas ordens: positivos ou negativos. Os

acontecimentos positivos são aqueles que levam o indivíduo a novas formas de pensamento, em circunstâncias agradáveis. Os acontecimentos negativos obrigam o indivíduo a confrontar-se consigo próprio, sendo eles também motivo de novas aprendizagens. Para Smith (1988) estes acontecimentos permitem que os adultos possam explorar os seus significados e valores pessoais e transformá-los de forma a torná-los mais congruentes com a realidade, isto é, que vão construindo a sua própria realidade.

Se na perspectiva das fases do ciclo de vida se acentua uma sequência horizontal, onde as diversas fases não são apresentadas como um crescimento para a maturidade ou sabedoria, a investigação dos estádios de desenvolvimento apresentam uma progressão de níveis numa linha vertical, ou seja, cada estágio é qualitativamente melhor e superior ao que lhe antecede. Esta perspectiva considera que o indivíduo está em crescimento contínuo, desde formas simples de vida até formas mais complexas, ou seja, da imaturidade até à maturidade.

Erikson (1963, 1976) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da personalidade, tendo o seu trabalho exercido uma grande influência nos estudos posteriores do desenvolvimento humano. Para este autor, o desenvolvimento da personalidade prolonga-se ao longo da vida. Cada uma das etapas, ou estádios, *“relaciona-se sistematicamente com todos os outros e que todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item”* (1976: 93). Cada fase é caracterizada por uma crise psicossocial a qual é baseada no crescimento fisiológico, bem como nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros (pais e/ou sociedade): *“cada um chega ao seu ponto de ascendência, enfrenta a sua crise e encontra a sua*

solução duradoura pelos métodos aqui descritos, ao atingir a parte final das fases mencionadas” (1976: 93).

QUADRO Nº2: Desenvolvimento da personalidade (adaptado de Erikson, 1976)

Intimidade		Isolamento
Generatividade	Versus	Estagnação
Integridade		Desespero

A primeira etapa que marca o início da vida adulta é a crise da intimidade. Intimidade significa capacidade de intimidade sexual, pois agora a genitalidade desenvolve-se com vista à maturidade genital, ou seja, íntima mutualidade sexual, mas significa também “*a capacidade para desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com uma outra pessoa, seja na amizade, em encontros eróticos ou em inspiração conjunta*” (1976: 126). O grande perigo desta etapa é o isolamento, que implica a incapacidade de correr riscos para a própria intimidade, muitas vezes devido ao medo das consequências dessa mesma intimidade (filhos, responsabilidades familiares, etc.). A verdadeira intimidade só é possível se o indivíduo já tiver desenvolvido a sua identidade (estádio anterior à intimidade), que apesar disso não se configura como um processo acabado, desenvolve-se ao longo da vida. A identidade deixa de ser formulada como “eu” e vai ser incrementada com “nós”. “*Nós somos o que amamos*” (1976: 138).

A etapa da generatividade é a fase da maturidade da pessoa. “*A generatividade é, pois, de modo primordial, a preocupação em estabelecer e orientar a geração*

seguinte” (1976: 138). No entanto, o facto de se ter ou querer ter filhos não significa automaticamente generatividade. O conceito de generatividade inclui a capacidade de produtividade e criatividade da pessoa na relação consigo própria e com os que a rodeiam. Generatividade significa, pois, capacidade de ir para além dos interesses pessoais, de ir para além das certezas pessoais. O perigo desta etapa é, como designa Erikson, a estagnação. *“Sempre que tal enriquecimento falha completamente, ocorre uma regressão e uma necessidade obsessiva de pseudo-intimidade, por vezes, com um difuso sentimento de estagnação, tédio, depauperamento interpessoal”* (1976: 138-139).

Finalmente, a última etapa corresponde ao culminar do progressivo processo de maturação da pessoa - a fase da integridade. Este desenvolvimento permite ao indivíduo ser capaz de aceitar o seu ciclo vital e daqueles que se tornaram significativos ao longo desse mesmo ciclo. Na integridade, a pessoa não receia encarar todo o seu caminho percorrido, levando-o a compreender o percurso das pessoas que acompanharam o seu ciclo de vida, *“livre do desejo de que eles fossem diferentes, e uma aceitação do facto de que a vida de cada um é da sua própria responsabilidade”* (1976: 140). O perigo desta etapa reside no desespero: *“a sorte não é aceite como estrutura de vida, a morte não como sua fronteira finita.”* (1976: 140). Assim, o desespero manifesta o facto de o indivíduo sentir que o tempo é demasiado curto para recomeçar ou reinventar a sua vida com vista a encontrar rumos alternativos para a integridade.

Loevinger (1976) apresenta o conceito de desenvolvimento do ego que fornece um quadro de referência sobre a forma como o sujeito se vê a si próprio e aos outros. Descreve a evolução da personalidade do indivíduo desde a fase de indiferenciação do

próprio relativamente ao mundo exterior, até níveis superiores do funcionamento complexo dos adultos, em que se torna cada vez mais difícil a distinção entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento do ego, pois ambas as conceptualizações se implicam de forma mútua (Simões & Simões, 1990).

QUADRO N°3: Desenvolvimento do Ego de Loevinger (adaptado de Simões & Simões, 1990)

ESTÁDIO	CONTROLO DOS IMPULSOS	ESTILO INTERPESSOAL
PRÉ-SOCIAL		autístico
SIMBIÓTICO		simbiótico
IMPULSIVO	impulsivo	egocêntrico, dependente
AUTO-PROTECTOR	oportunista	desconfiado, manipulador
CONFORMISTA	respeito pelas regras	cooperante leal
CONSCIENTE- -CONFORMISTA	permitidas exceções	prestável, autoconsciente
CONSCIENTE	padrões de autoavaliação	responsável
INDIVIDUALISTA	tolerante	recíproco
AUTÓNOMO	lidar com os conflitos	interdependente
INTEGRADO		preservação da identidade

Para esta autora, os estádios mais baixos correspondem a uma perspectiva individualista e egoísta do eu. A fase consciente corresponde ao ‘início’ da capacidade crítica de se auto-julgar e avaliar. Nos estádios seguintes, o indivíduo vai-se tornando mais autónomo, com capacidade de se dar conta da complexidade do mundo que o envolve. Neste modelo de desenvolvimento, a sucessão de etapas é marcada pela passagem de um forma simples e estereotipada de pensamento, para a capacidade de se estar ciente das múltiplas e diferentes possibilidades de visões acerca da sociedade e acerca de si próprio; ou seja, nos últimos estádios está-se ao nível do pensamento pós-formal, já referido e caracterizado neste trabalho.

Abordando o desenvolvimento intelectual do indivíduo que se efectua ao longo da vida, Perry (1970) apresenta um modelo de nove estádios, existindo entre cada um destes nove estádios, fases de transição. Este modelo refere uma evolução de formas concretas para formas abstractas de pensamento, de uma forma simplista e unidimensional para perspectivas multidimensionais e complexas de conhecimento, de uma forma de instância externa de autoridade (existindo um dualismo entre a autoridade que tudo sabe e o indivíduo que pouco ou nada sabe) para uma maior autonomia e comprometimento com os valores pessoais na relação com o conhecimento. Os adultos, em situação de aprendizagem, apresentam diversos níveis no que diz respeito à autodirecção: desde adultos que vivem numa dependência quase total da autoridade externa (professor, instituição educativa), a adultos que são altamente autodirigidos nas suas aprendizagens e na relação com a autoridade (Grow, 1991; Kaswrom, 1992).

Nesta linha de abordagem do desenvolvimento cognitivo na vida adulta, King & Kitchener (1994) referem a evolução ao nível do raciocínio reflexivo, que segundo as autoras, é caracterizada por sete estádios de desenvolvimento. Os primeiros três estádios correspondem a uma fase pré-reflexiva, onde o indivíduo assume existir a resposta certa para todos os problemas. Os dois estádios seguintes são considerados quase reflexivos: no quarto estádio o conhecimento já é entendido como incerto, não existindo contudo uma discriminação da qualidade das diferentes opiniões individuais; no quinto estádio o conhecimento é considerado como subjectivo, existindo a consciência da existência de diferentes perspectivas. Segundo as autoras, apenas os últimos dois estádios são reconhecidos como pensamento reflexivo. Nestes últimos estádios, a pessoa vê o conhecimento não como algo adquirido e imutável, mas como algo que deve ser

activamente construído por si, numa relação muito estreita com o contexto onde esse mesmo conhecimento tem origem. No sexto estágio o indivíduo considera que as crenças podem ser justificadas através da análise da evidência dos diferentes pontos de vista, ou dos diferentes contextos. No sétimo estágio o indivíduo reconhece que as ideias e pressupostos devem ser confrontados com a realidade, podendo esse processo de inquérito ser falível. O conhecimento resulta, assim, do processo de exame racional, podendo ser sempre alvo do escrutínio e criticismo por parte de outras pessoas.

Labouvie-Vief (1990, cit in Papália & Olds, 2000) considera que o desenvolvimento do indivíduo é constituído por duas fases principais. Uma primeira fase, que abrange a infância e a adolescência, consiste na descodificação por parte da pessoa dos automatismos biológicos e na codificação dos automatismos culturais e sociais. A segunda fase, que abrange o período pós-adolescência, caracteriza-se pela capacidade do indivíduo reexaminar as diversas estruturas assumidas na fase anterior. Não se trata meramente de uma rejeição das interdependências pessoais assumidas anteriormente, mas no resultado de uma análise dos diversos constrangimentos que envolvem o indivíduo, seja na sua forma de pensar ou seja na sua forma de agir.

As características apresentadas por Loevinger (1979), Perry (1970), Kitchener & King (1990) e Brookfield (1985, 1986, 1993, 1995) apontam para a necessidade do indivíduo ser capaz de estar aberto a perspectivas alternativas da realidade, tornando assim possível a mudança interna na consciência psicológica. O sujeito tem de ser capaz de reflectir criticamente sobre a sua realidade que a maioria das vezes é caracterizada por uma aceitação não questionada de valores, normas e práticas definidas pelos outros. Assim, a reflexão crítica leva a pessoa a dar-se conta das pressuposições hegemónicas,

que todos consideram como normais e inquestionáveis. É na inter-relação com os outros que se acede e se validam as visões alternativas da realidade (Garrison, 1989, 1992).

Kitchener & King (1990) e Mezirow (1978, 1991, 1997), seguem a linha do desenvolvimento do indivíduo aplicado a situações de aprendizagem, que é designada por teoria transformativa ou aprendizagem transformativa. Não se trata de novos conhecimentos que são incrementados aos já existentes, mas sim de transformação de esquemas de sentido (crenças específicas, atitudes, reacções emocionais, etc., que constituem modos de expectativa e interpretação da experiência pessoal), construindo assim uma nova perspectiva de sentido que permitirá uma outra visão da realidade. Para os indivíduos mudarem os seus esquemas de sentido devem reflectir de uma forma crítica sobre as suas experiências, as quais, por sua vez, conduzem à transformação de perspectivas (Papalia & Olds, 2000).

Para Mezirow, a dimensão crucial na aprendizagem dos adultos envolve o processo de justificação e validação de ideias comunicadas, e de pressupostos das aprendizagens anteriores. Estes pressupostos, assimilados na maioria das vezes de forma não crítica, podem distorcer os nossos modos de conhecer. Desta forma, a reflexão envolve a análise crítica dos pressupostos. A aprendizagem reflexiva torna-se transformativa quando os pressupostos são vistos como distorcidos, incorrectos, e inválidos. A aprendizagem transformativa resulta num esquema de sentido novo, ou transformado. Para o autor, este é o modo específico de aprendizagem na vida adulta: *“O desenvolvimento do adulto é visto como a capacidade progressivamente desenvolvida de validar a aprendizagem anterior através do discurso reflexivo e de agir sobre os resultados obtidos. Tudo o que levar o indivíduo a perspectivas de sentido*

mais inclusivas, diferenciadas, permeáveis (aberta a outros pontos de vista), a validade do que foi estabelecido através do discurso racional, ajuda o desenvolvimento do adulto” (1991: 7).

A transformação de perspectivas é despoletada por dilemas desorientadores. Assim, a transformação de perspectivas *“começa quando encontramos experiências, muitas vezes situações de forte carga emocional, que falham em encaixar nas nossas expectativas e por isso mesmo não têm sentido para nós, ou quando encontramos uma anomalia que não tem coerência à luz dos esquemas existentes ou pela aprendizagem de novos esquemas” (Mezirow, 1991: 94).*

Numa outra abordagem temos Kohlberg (1971) que desenvolveu os seus estudos em torno do desenvolvimento moral do indivíduo, tendo apresentado numa sequência hierárquica de seis estádios distribuídos por três níveis, conforme se apresenta no quadro nº 4: 1) nível pré-convencional, 2) nível convencional, 3) nível pós-convencional.

Este autor segue a perspectiva de Piaget de que o indivíduo, ao nível do raciocínio moral, evolui de um estágio heterómono (estrita adesão a regras e deveres, obediência à autoridade, egocentrismo) para um estágio autónomo (capacidade de reflectir sobre as regras de forma crítica, aplicação selectiva destas regras baseado no objectivo do mútuo respeito e compreensão). Contudo, Kohlberg (1971) considera que o processo com vista ao alcance da maturidade moral é mais longo e gradual. Para a compreensão do desenvolvimento moral do adulto, interessa analisar o modelo de Kohlberg apenas a partir do nível convencional.

QUADRO N°4: Desenvolvimento Moral (adaptado de Kohlberg, 1971)

Nível	Estádio	Orientação Social	Caracterização da Orientação Social
Pré-convencional	1	Obediência e punição	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de vista egocêntrico. • “Não-eu”: não distingue entre o seu eu e o ambiente. • Não reconhece que os outros tenham interesses próprios.
	2	Individualismo, Instrumentalismo e Troca	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu”: as minhas necessidades, o meu ego. • Satisfazemos as nossas necessidades. • Os outros que façam o mesmo. • Distingue os seus interesses dos outros
Convencional	3	“Bom rapaz/linda menina”	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a integração e para agradar os outros. • Conformidade com os estereótipos sociais.
	4	Lei e Ordem	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para o respeito da ordem e da autoridade e para o que a sociedade espera de nós.
Pós-convencional	5	Contrato Social	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da reciprocidade. • Respeito pelos contratos entre pessoas e instituições. • Interesse genuíno pelo bem estar dos outros e pelo bem colectivo. • Consciência do maior bem para o maior número (colectividade, democracia)
	6	Consciência de princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios éticos eternos e universais. • Justiça, dignidade humana. • Os princípios universais estão acima da lei.

No nível convencional inserem-se os indivíduos que têm um conhecimento básico da moralidade convencional, considerando que as convenções existentes na sociedade são necessárias para a manutenção da mesma. A atitude destes indivíduos não é apenas de conformidade em relação à ordem social, mas também de lealdade e justificação dessa mesma ordem, ajudando na identificação das pessoas e grupos inseridos nessa mesma ordem social. Este nível de desenvolvimento moral é constituído por dois estádios (o terceiro e o quarto). As pessoas no terceiro estádio definem o que é

correcto a partir das expectativas das pessoas próximas de si, e em termos de papéis estereotipados do que representa agir correctamente. Os indivíduos do quarto estágio vão mais além das expectativas das pessoas que são próximas, definindo o que é certo a partir das leis e normas estabelecidas na sociedade.

O nível pós-convencional caracteriza-se pelo claro esforço de definir os valores e princípios morais, e a sua aplicação, para além da autoridade do grupo social e da identificação do próprio indivíduo com esses grupos. Assim, os indivíduos neste nível de raciocínio moral rejeitam uma aplicação uniforme das regras e normas. Este nível é também constituído por dois estádios (o quinto e o sexto). No quinto estágio, a pessoa está ciente do relativismo dos valores e opiniões pessoais, pois a maior parte dessas regras são relativas ao grupo a que o indivíduo pertence, existindo, contudo, alguns valores e direitos que não são relativos como por exemplo a vida ou a liberdade, devendo por isso serem respeitados independentemente da opinião da maioria. No sexto estágio, que não foi verificado empiricamente nos estudos de Kohlberg, o correcto é definido pela decisão de consciência de acordo com princípios éticos auto-escolhidos segundo uma lógica de compreensão, universalidade e consistência. Assim, neste último estágio quando as leis violam os princípios éticos, o indivíduo age de acordo com o princípio.

Para Kohlberg (1971) os indivíduos só conseguem progredir para estádios de elevado desenvolvimento moral se tiverem passado, um a um, pelos estádios intermédios - não é possível saltar estádios. Considera que cada indivíduo só é capaz de compreender o estágio moral imediatamente acima daquele em que se encontra. Defende que a transição de um estágio para outro, superior, é auxiliada pela colocação

de dilemas morais que demonstram as insuficiências do estágio actual e a pertinência do estágio seguinte.

O mesmo autor ainda, entende, que o desenvolvimento moral se constrói primordialmente através da interacção social. Uma interacção social rica em dilemas morais contribui muito para o desenvolvimento moral.

Já Brookfield defende que a aprendizagem moral na vida adulta se centra em cinco fases interligadas: 1) aprender a estar ciente da inevitável contextualidade do raciocínio moral; 2) aprender que a moralidade é determinada colectivamente, sendo ela transmitida e reforçada por essa mesma colectividade; 3) aprender a reconhecer a ambiguidade do raciocínio moral e a acção moral; 4) aprender a aceitar as próprias limitações morais; 5) aprender a ser auto-reflectivo acerca do próprio raciocínio moral, envolvendo “*a aplicação da reflexão crítica acerca das nossas decisões morais*” (1998: 290).

Integrando-se na perspectiva de desenvolvimento da pessoa ao longo da vida, diversos autores como Powers (1982), Westerhoff (1980) e Wilcox (1979) dedicaram-se ao estudo da evolução espiritual ao longo da vida das pessoas. A sequência destas diversas etapas é caracterizada por uma evolução da dependência das crenças dos outros, os progenitores, o grupo, a sociedade, para a autonomia, onde o indivíduo é capaz de confrontar os princípios abstractos da fé com a sua realidade quotidiana. Constata-se, pois, nestes estudos o papel das operações pós-formais no modo como a pessoa percepçiona a realidade que o envolve.

Tomando em consideração os estudos de Erikson (sobre o desenvolvimento da personalidade), Piaget e Kohlberg (sobre o desenvolvimento moral), bem como os estudos sobre o desenvolvimento intelectual, Fowler (1981, 1984) apresentou um esquema de seis estádios de desenvolvimento espiritual, sendo a vida adulta marcada pelos quatro últimos estádios do esquema proposto por este autor, conforme se apresenta no quadro seguinte.

QUADRO Nº5: Desenvolvimento Espiritual (adaptado de Fowler, 1984)

DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL	PERÍODO (Ciclo de Vida)
Fé sintética-convencional	Adolescência
Fé individual-reflexiva	Início da idade adulta
Fé conjuntiva	Meia idade
Fé universalizante	Terceira idade

O terceiro estágio é denominado por *sintético-convencional*. Este estágio é alcançado na adolescência, mas pode prolongar-se durante toda a vida adulta. O conjunto de crenças do indivíduo é a *síntese* das crenças do grupo a que ele pertence. Por isso, uma das características deste estágio é uma visão insular da crença, estando os princípios éticos fundados na lei e autoridade. O quarto estágio é denominado por *individual-reflexivo*. Como o próprio nome indica, a crença deixa de ser em referência ao grupo, para passar a ser em referência ao próprio indivíduo, tornado-se parte integrante da identidade pessoal, tendo a reflexão um papel importante neste processo. A ‘descoberta’ e abertura das diferenças culturais e do raciocínio moral, desenvolvem no indivíduo uma visão mais relativa e não tão absoluta da realidade: é o início da ‘caminhada’ para o pensamento relativo e dialético. Assim, nesta etapa o indivíduo

abandona, em boa parte (mas não totalmente) a perspectiva insular, estereotipada, dogmática e absoluta da sua crença e da acção moral.

O quinto estágio tem a denominação de *conjuntivo*. A crença conjuntiva conjuga, de uma nova forma os diversos elementos constitutivos da pessoa. Trata-se, pois, de uma nova reintegração e reapropriação que o indivíduo faz da fé, agora tendo em conta não apenas as dimensões abstractas e universais, mas também a realidade, o particular, a experiência. A experiência do indivíduo por volta da meia-idade permite-lhe ter uma outra percepção de si próprio, sendo muito mais paciente com as contradições existentes: este estágio implica pois o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e dialéctico. O indivíduo dá-se conta dos paradoxos existentes na sua crença e aprende a viver com a sua fé e as suas questões. O estágio conjuntivo corresponde, segundo Brookfield (1998), à capacidade de pensamento crítico. No último estágio, denominado por *universalizante*, a pessoa ultrapassa a tensão existente anteriormente entre o imperativo de viver na solidariedade e os próprios desejos, afectos e acções da pessoa. O indivíduo assume uma perspectiva universal da crença, marcada pela sua descentração total.

Como se pode observar, do que atrás foi exposto, não tem sido consensual a organização dos ciclos de vida. De acordo com Gonçalves (2000), a principal controvérsia reside na importância a atribuir à idade e aos factores sociais no estabelecimento desses mesmos ciclos e não os indicadores descritivos que caracterizam cada ciclo de vida.

A problemática do desenvolvimento e dos ciclos de vida tem que ser entendida como um constructo individual de cada ser humano, condicionado pela sua própria experiência de vida, pela sua cultura, pelas suas relações e pelos seus valores, que por sua vez também são reformulados a cada momento. É uma construção própria indissociável da pessoa e que define a forma de cada um entender a realidade. A sua própria realidade.

4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

4.1. Dimensão pessoal e interpessoal na formação

Esta abordagem que julgamos necessária e indispensável para a caracterização do papel do professor no processo educativo, que é a essência da sua tarefa profissional, envolve três campos conceptuais – a pessoalidade, a interpessoalidade e a formação.

De acordo com Tavares et al, apresenta-se uma caracterização de cada uma destas componentes que fundamentam a relação de ajuda implícita à tarefa de educar, “*ajudar a ser para que as pessoas se desenvolvam em todas as suas possibilidades*” (1993:17).

Assim a *pessoalidade*, contrapõe-se à individualidade. A dimensão individual reveste-se de características de unicidade, fechamento, indisponibilidade, impossibilidade de diálogo e incapacidade de iniciativa, enquanto que a *pessoalidade* pressupõe atributos que vão no sentido oposto, como sejam, características de

transparência, autenticidade, confiança, capacidade de abertura, de disponibilidade, de diálogo, de iniciativa.

Quando fazemos uma abordagem à *interpessoalidade* na profissão docente, temos necessariamente que nos referir a uma actividade que se caracteriza por uma relação assimétrica, recíproca e dialéctica entre pessoas que são capazes de assumir o papel do outro e compreendê-lo na sua essência, sem deixar de ser ele próprio e sem desenvolver atitudes que de alguma forma o reduzam ou o manipulem.

A *formação* é vista como campo conceptual que, neste caso, se delimita apenas ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, em que a investigação e a reflexão sobre as próprias práticas assumem uma importância cada vez mais relevantes nos dias de hoje. É esta abordagem que nos permite garantir a aquisição de uma sensibilidade profissional, relacional e interpessoal que surge “*do próprio contacto face a face do rosto em que a verdade da experiência pessoal e profissional vem à presença na sua expressão mais forte e autêntica*” (Tavares et al, 1993: 17).

Entendemos que os conceitos acima descritos são essenciais no processo educativo, enquanto veículo para promover o desenvolvimento individual, em que se preconiza como objectivo prioritário o “*alcançar dos estádios superiores dos diversos níveis do desenvolvimento psicológico humano*” (Simões & Simões, 1990: 180).

Simões & Simões (1990) destacam as fortes relações entre as práticas educativas eficazes dos professores e o estágio de desenvolvimento que os mesmos atingiram, atribuindo-se a esta relação o facto do ensino eficaz implicar formas complexas de comportamento humano.

A tarefa educativa caracteriza-se por imprevisibilidade, complexidade, gestão de situações de carácter multifacetado e assente em realidades dinâmicas, sendo por isso exigível ao educador que intervenha como um ser humano dotado de maturidade, equilíbrio e bom senso, com capacidade de tomar decisões e operacionalizá-las, em circunstâncias muitas vezes imprevisíveis. Sabendo-se que sujeitos em estádios superiores do seu desenvolvimento têm modos de funcionamento mais complexo e possuidores de um maior repertório de capacidades e mais diversificado, apresentam-se, também, com uma capacidade de análise mais abrangente e, consequentemente, uma maior capacidade de se adequarem às necessidades dos outros (Simões & Simões, 1990), e capazes de estabelecer interessoalidade.

Para Sprinthall & Sprinthall, se as qualidades humanas do professor se revestem de tanta importância no sucesso do acto de educar, então, quais as qualidades que o tornam eficaz, e se são tão importantes, poderemos ser levados a pensar que os professores “*deveriam manifestar todas as virtudes e não ter quaisquer fraquezas humanas*” (1993: 359).

Mosquera & Stobäus (2003) realçam que não se pode separar a vida pessoal dos professores da sua vida profissional e, que os professores com mais condições de serem bem sucedidos são aqueles que podem e devem desenvolver uma personalidade saudável e melhorar as suas relações interpessoais, tentando progredir para uma educação afectiva. Os autores reforçam o tema do desenvolvimento da personalidade saudável, como de vital importância para os estudos pedagógicos que voltaram para dar uma orientação na vida dos professores no sentido de tentar alcançar níveis de maior significado e profundidade nas dinâmicas interpessoais nos ambientes de ensino.

Se do ponto de vista conceptual é extremamente importante que o professor seja uma pessoa equilibrada, então de que forma será possível diariamente manter essa capacidade de sanidade face a situações desafiadoras que se acumulam. Esta questão levantada por Mosquera & Stobäus é de extrema importância e os próprios apontam os seguintes pressupostos: (i) é impossível separar a vida afectiva da vida intelectual e das manifestações pessoais afectivas, *“por isso tem tanta importância a necessidade de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais”* (2003: 207); (ii) a sociedade, por desconhecimento, ignorou que os seres humanos se desenvolvem para além da idade adulta, consequentemente estabelecia-se que quando alguém chegava aos 21 anos de idade, praticamente tinha terminado o seu percurso evolutivo, o que à luz das investigações recentes sobre desenvolvimento humano, não é verdade e (iii) cada pessoa está constantemente a ser confrontada com as mudanças de papel, na sua própria vida, e consequentemente exposta a crises. Como já foi referido no capítulo anterior, as pessoas são inconcluídas do ponto de vista do seu próprio desenvolvimento e, estão constantemente, reformulando suas vidas e suas relações, *“portanto os profissionais de ajuda têm que construir-se diariamente e trabalhar com um mundo mutável e em constante transformação, que deseja ser inclusivo e poder atender a todos da melhor maneira possível, com o objectivo de chegar a uma igualdade para todos, mesmo sendo diferente ou diverso”* (2003:209).

Sprinthall & Sprinthall (1993) consideram de vital importância a forma como os professores encaram o processo educativo, sendo determinante o seu nível conceptual. A teoria sobre o nível conceptual dos professores foi desenvolvida por David Hunt através de um teste que avalia o nível conceptual de cada individuo. Estas investigações

apontam indicadores que agrupam as atitudes dos professores em relação ao processo educativo, em três estádios, conforme podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO Nº6: Desenvolvimento Conceptual de Hunt (adaptado de Sprinthall & Sprinthall, 1993)

ESTÁDIO A
<ul style="list-style-type: none">-Apresenta um tipo de pensamento claramente concreto.-Encara o conhecimento como sendo fixo.-Utiliza um único método «certo e seguro».-Demonstra uma atitude conformista na aprendizagem e espera o mesmo dos alunos.-É pouco autónomo e carece de iniciativa; necessita de instruções detalhadas.-Não distingue entre teoria e factos.-Apoia-se quase exclusivamente em organizadores avançados.-Acredita que o ensino consiste em «recheiar os alunos» de factos.-Permanece nos níveis um e dois da hierarquia de Bloom, independentemente dos níveis dos alunos.-Prefere tarefas altamente estruturadas para si e para os seus alunos.-Sente-se muito pouco à vontade em tarefas de carácter ambíguo.-Não põe em causa a autoridade.-Segue o manual como se este estivesse «gravado em pedra».-Verbaliza os seus sentimentos de forma limitada. Tem dificuldade em reconhecer sentimentos nos alunos.-Tem relutância em falar das suas próprias limitações; responsabiliza excessivamente os alunos.
ESTÁDIO B
<ul style="list-style-type: none">-Revela uma crescente tomada de consciência da diferença entre pensamento concreto e abstracto.-É capaz de distinguir entre factos, opiniões e teorias sobre o ensino e a aprendizagem.-Utiliza por vezes métodos de ensino diferenciados, de acordo com as diferenças que observa nos alunos.-Demonstra um ensino orientado para a generalização e não apenas para a aquisição de competências.-Põe por vezes em prática o princípio do «ajustamento e desajustamento» sistemático; é capaz de variar o grau de estruturação.-Está aberto à inovação e é capaz de fazer as adaptações adequadas.-Demonstra sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos.-Valoriza um certo grau de autonomia e de auto-orientação na aprendizagem, tanto em si próprio como nos alunos.-Utiliza os níveis de um a quatro da hierarquia de Bloom, nas ocasiões adequadas.-Utiliza formas de avaliação adequadas às tarefas.
ESTÁDIO C
<ul style="list-style-type: none">-Entende o conhecimento como um processo de aproximações sucessivas.-Reconhece que aquilo que hoje são teorias amanhã podem ser anacronismos.-Demonstra originalidade na adaptação das inovações à sala de aula.-Aplica com segurança todos os modelos adequados de ensino.-É capaz de analisar o seu próprio ensino, tanto em termos de conteúdos como de como de sentimentos.-Tem uma elevada tolerância à ambiguidade e à frustração; é capaz de se manter numa tarefa mesmo face a fortes elementos distractores.-Não se conforta automaticamente com as instruções – averigua as razões subjacentes.-Promove uma abordagem de indagação colectiva com os alunos.-É capaz de utilizar todos os seis níveis da hierarquia de Bloom, nas ocasiões adequadas.-Responde adequadamente às necessidades emocionais dos alunos.-É capaz de «ajustar e desajustar» com flexibilidade e destreza.-Efectua avaliações cuidadosas, baseadas em critérios objectivos de acordo com o nível da tarefa.

Estes autores, através do estudo que estabeleceu o desenvolvimento dos três níveis conceptuais atrás descritos, consideram que o nível conceptual de cada sujeito o caracteriza num certo momento do seu percurso pessoal e que surge, sobretudo, como uma dimensão perspectivada em termos de desenvolvimento, num processo contínuo entre dois extremos que levam, a partir de uma centração inicial, pouco elaborada, no concreto e no imediato (estádio A), à capacidade de interagir com a realidade do mundo físico e social, de forma cada vez mais complexa, flexível e autónoma (estádio C), passando por um nível intermédio. Cada um destes níveis se associa com certas necessidades específicas do sujeito e com modos de funcionamento no que diz respeito à sua interacção com o meio exterior.

4.2. Os ciclos de vida da carreira dos professores

Desde meados dos anos oitenta, tem crescido a popularidade dos estudos sobre a vida dos professores. Várias razões tem sido apontadas para explicar a emergência deste fenómeno.

Para alguns autores, como Cavaco (1991), a explicação está na *crise que atravessam os grandes sistemas teóricos*, o que terá provocado a necessidade de repensar tudo de novo. Os grandes quadros conceptuais, centrados nos sistemas de ensino foram, por este motivo, substituídos por abordagens centradas em protagonistas singulares, como os professores. É a partir deles que se procura compreender o próprio sistema mais global. Neste sentido passou-se a estudar, por exemplo, quais são os seus percursos profissionais e o modo como vivem a sua profissão, e em termos mais genéricos, a forma como compatibilizam a tríade - Homem-Cidadão-Profissional,

porque os professores são adultos que aprendem e se desenvolvem (Ralha-Simões, 1995).

Outros, como Hargreaves (1998), atribuem este fenómeno às *consequências sociais da pós-modernidade*. Esta ao imprimir uma orientação social para o individualismo, acentuou as tendências narcísicas e de auto-referencialidade. Interpretes destas tendências sociais profundas, muitos investigadores dos fenómenos educativos face a um mundo caótico procuraram descobrir o sentido da educação nas biografias e narrativas pessoais dos professores. De uma forma mais conjuntural foi associada ao aparecimento deste fenómeno, nos anos oitenta, o generalizado mal-estar na profissão revelado pelos professores, que segundo Esteve (1991) pode ser caracterizado como um conjunto de reacções dos professores e educadores como um grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais. Foi a necessidade de compreender as razões destes sentimentos que terá desencadeado estes estudos. Seja como for, o estudo sobre as vidas dos professores é hoje objecto de inúmeros trabalhos e eventualmente panaceia para muitos males da educação.

Partindo de uma visão mais ampla sobre os ciclos de vida, nomeadamente tendo em conta as contribuições da sociologia da educação, vários investigadores abordaram as vidas dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Admite-se que cada uma destas fases não são de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores. Aceita-se que a vida dos professores, de acordo com Huberman (1975,

1992), é um processo e não uma sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, mas está repleto de oscilações e ou regressões.

Ao longo dos anos foram-se acumulando um vasto conjunto de dados sobre as principais etapas de orientação para o estudo da vida dos professores. Uma coisa desde já se pode assinalar, é que a forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores. Facto que será decisivo no modo como se chega depois ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, enquanto que outros estão já completamente desalentados, por anos e anos de frustrações. Apresentamos algumas das contribuições mais significativas que lançaram alguma luz sobre estes percursos, organizadas segundo os três períodos tradicionais do ciclo de vida, para depois analisarmos, o ciclo de vida dos professores apresentado por Gonçalves (2000). A escolha deste autor, deve-se ao facto de nos permitir uma maior aproximação aos professores que participam neste estudo, pois os factores ecológicos que, de certa forma, podem ter contribuído (ou não) para determinar os resultados obtidos, são semelhantes e, conseqüentemente, podem, eventualmente, condicionar o ciclo de vida profissional dos protagonistas em causa.

Riverin-Simard interessou-se pelo estudo do curso da vida profissional dos adultos, utilizando a abordagem dos ciclos de vida. Uma das principais conclusões da investigação, levada a cabo por este autor, é a de que, durante a sua vida profissional, o adulto vive estadios de questionamento permanente. *“Os momentos de questionamento não são momentos de excepção na vida adulta, antes pelo contrário, situam-se constantemente no centro quotidiano da vida no trabalho”* (1984: 148). Assim, são apresentados três grandes períodos durante a vida profissional: (i) o primeiro é o

período de entrada e exploração no mundo do trabalho, onde o indivíduo se dá conta da grande distância existente entre as aprendizagens escolares e as que são requeridas para a prática profissional (20-35 anos); (ii) o segundo período é caracterizado pelo processo reflexivo do indivíduo acerca do seu percurso profissional, ajudando-o a definir o seu próprio caminho pessoal (35-50 anos); (iii) no terceiro período o adulto procura criar as condições para uma retirada proveitosa do mundo trabalho. Ao longo destes três períodos, o adulto vai atravessando nove etapas que se alternam segundo um ciclo de questionamento e estabilização: a vida adulta é, pois, caracterizada por um constante dinamismo. O seu estudo dá sentido e valor ao conhecimento das profissões e ao que estas representam socialmente pois condicionam as repercussões sócio-políticas e culturais que daí decorrem (Mosquera, 2005).

Sem ser alheio ao que anteriormente foi mencionado, Maslow (1970) observa a importância da gratificação de necessidades na motivação humana. Para este autor, o ser humano é marcado por uma dinâmica crescente de satisfação de necessidades, não se encontrando todas ao mesmo nível, sendo possível estabelecer uma ordem hierárquica entre elas como se pode observar na figura nº 2, estabelecendo-se a seguinte ordem: (i) necessidades fisiológicas, (ii) necessidades de segurança, (iii) necessidades de pertença e amor, (iv) necessidades de estima e (v) necessidades de auto-actualização.

Assim, a motivação humana é orientada pela necessidade de gratificação de necessidades. Enquanto os níveis mais básicos de necessidades não forem assegurados, a pessoa não se preocupa com os níveis seguintes da hierarquia, pois está completamente centrado e motivado para a satisfação das necessidades actuais.

FIGURA Nº2: Hierarquia de Maslow (adaptado de Maslow, 1970)



“A dinâmica principal que anima esta organização é a emergência, na pessoa saudável, de necessidades menos poderosas a partir da gratificação de necessidades mais poderosas. As necessidades fisiológicas, quando não satisfeitas, dominam o organismo, pressionando todas as capacidades para o seu serviço e organizando estas capacidades para que possam ser o mais eficientes neste serviço. A relativa gratificação submerge-as e permite que o nível seguinte mais elevado na hierarquia surja, domine e organize a personalidade, de forma a que o ser deixe de estar obsessivamente ligado à comida, para se tornar obsessivamente preocupado com a segurança. O princípio é o mesmo para os outros conjuntos de necessidades na hierarquia, isto é, amor, estima, e auto-actualização”.

Maslow (1970: 59)

Pensamos consequentemente que o desenvolvimento profissional e pessoal é fortemente condicionado por estes pressupostos, dos quais dependem uma série de acontecimentos sociais na vida dos sujeitos e consideramos por isso que qualquer caracterização dos ciclos de vida do profissional deverá levar-nos a uma leitura mais ampla, pois temos que levar em linha de conta que para além do profissional há um ser humano condicionado por inúmeras variáveis.

Esta teoria da motivação humana concebe a pessoa em crescimento contínuo, com vista à sua auto-actualização. Trata-se de uma evolução rumo à maturidade, mas que não termina no último nível da hierarquia, pois esse último nível, a auto-

atualização, pressupõe um movimento contínuo de desenvolvimento e dinamismo da pessoa.

Maslow identifica o nível mais alto da hierarquia, ou seja o processo de auto-atualização, com a maturidade, e segundo o próprio essa maturidade apresenta as seguintes características:

- *Maior eficiência na percepção da realidade e relações mais confortáveis com o mesmo* - O indivíduo vê a realidade não com os seus olhos e seus preconceitos, mas procura perceber a realidade de uma forma aberta. Por isso, está disponível para a novidade, e não se fecha numa capa de segurança e defesa perante o desconhecido.
- *Aceitação (eu, outros, natureza)* - A aceitação de si próprio significa aceitar a sua natureza mesmo com todas as discrepâncias em relação à imagem ideal que deseja e tem de si próprio: “os nossos sujeitos vêem a natureza humana como é e não como eles preferiam que fosse” (1970: 156).
- *Espontaneidade, simplicidade, naturalidade*. A pessoa madura orienta-se por princípios, “sendo o comportamento baseado em princípios fundamentadamente aceites (os quais são percebidos como verdadeiros)” (1970: 158).
- *Focalização em problemas* - A pessoa madura geralmente não está preocupada com os seus problemas; ou seja, não está centrada em si. “Estes indivíduos têm geralmente uma missão na vida, alguma tarefa para cumprir, algum problema fora deles que ocupa muito das suas energias” (1970: 159).

- *A necessidade de privacidade* - Na sequência do aspecto anterior, a relação com os outros não é de forma alguma possessiva e egoísta. A autonomia do indivíduo é caracterizada por “*auto-decisão, auto-governo, por ser um ser activo, responsável e decidido em vez de ser um mero peão*” (1970: 161). Tratam-se pois de pessoas com capacidade crítica, capazes de se distanciarem das opiniões comuns, modas e propaganda.
- *Independência da cultura e do ambiente* - O indivíduo em processo de auto-actualização “*não tem a sua motivação dependente das satisfações principais do mundo real (...), em satisfações extrínsecas*” (1970: 162). Assim, é capaz de enfrentar com serenidade os problemas e as circunstâncias adversas.
- *Novidade contínua nas apreciações* - A pessoa em auto-actualização encara todas as coisas com um espírito de abertura e de novidade, evitando, assim, a rotina, não se cansando das pessoas, coisas e acontecimentos que o rodeiam.
- *Experiência mística* - Bastantes indivíduos apresentam alguma preocupação e interesse acerca da última natureza da realidade. Trata-se, pois, do factor religioso na maturidade humana.
- *Sentimento social*. As pessoas em processo de auto-actualização sentem uma ligação profunda em relação à existência humana, apresentando “*um profundo sentimento de identificação, simpatia e afeição*” (1970: 165).
- *Relações interpessoais* - Os indivíduos maduros são capazes de relações interpessoais mais profundas com poucas fricções, apesar do círculo das pessoas mais chegadas poder ser pequeno.

- *Carácter de estrutura democrática* - O indivíduo maduro sente um respeito por todo e qualquer ser humano, não sentindo qualquer reserva em aprender seja com quem for. Assim, aceita toda e qualquer pessoa independentemente de raça, religião, cultura, etc.
- *Distinção entre meios e fins, entre bem e mal* - A pessoa madura rege-se por princípios éticos, indo as suas noções de certo e errado, de bem e mal, para além dos padrões convencionais. Por isso, a sua vida não é inconstante nem confusa.
- *Senso de humor não hostil* - A pessoa madura possui um senso de humor diferente do comum, não se pactuando com humor que “fere” a pessoa ou que goza com a sua inferioridade. O seu sentido de humor é espontâneo em vez de planeado, e está intrinsecamente ligado à situação em vez de ser adicionado à mesma.
- *Criatividade*. A pessoa em processo de auto-actualização vive muito menos constrangida e inibida, dando largas à sua espontaneidade, tornando-se criativa, fazendo as coisas de maneira diferente.

Allport, na sequência da perspectiva de Maslow, considera existirem diversos traços que caracterizam a maturidade da pessoa. Em primeiro lugar, encontra-se a *extensão do sentido do eu*, ou seja a capacidade para sair de si próprio e alargar a fronteira do seu eu aos outros. “A maturidade avança na proporção da descentração da clamorosa imediatez do corpo e egocentrismo” (1963: 285). Isto significa que o indivíduo maduro deve preocupar-se com os outros. Assim, a maturidade implica sair de uma lógica individualista e sectária dos interesses e preocupações pessoais. A pessoa

madura tem de ser capaz de se *auto-aceitar*, evitando reacções extremadas e desproporcionadas, seja em relação a si, seja em relação aos outros: “*aprendeu a viver com os seus estados emocionais de modo a que eles não o levem a actos impulsivos nem interfiram com o bem estar dos outros*” (1963: 288). Para tal, é necessário superar com sucesso as diversas fases do desenvolvimento. A pessoa madura possui, também, uma percepção realista das suas capacidades e das tarefas que tem de desempenhar. Assim, o sentido da responsabilidade é importante, pois “*a única forma de continuar a vida é ter uma tarefa para completar*” (1963: 290). Acresce ainda que a pessoa deve ser capaz de ter auto-objectivação, discernimento e sentido de humor. Conhecer-se a si próprio é o lema que acompanha o indivíduo maduro, tornando-o capaz de perceber e se rir com as suas incongruências. Finalmente, a maturidade pressupõe uma *filosofia unificadora da vida*. Esta filosofia unificadora de vida pode ser de diferentes ordens: teórica, económica, estética, social, política, religiosa.

Para Rogers (1965, 1971) o desenvolvimento da pessoa é um processo com vista a torná-la totalmente funcional. Na sequência de Maslow, Rogers considera que a pessoa tem uma tendência natural para crescer e para se auto-actualizar, não sendo por isso determinada à partida. Este processo de se tornar pessoa está orientado para a direcção positiva da totalidade, integração, integridade e autonomia. Este caminho para a autonomia implica, por isso, em primeiro lugar liberdade. Ser pessoa totalmente funcionante implica ser capaz de liberdade de escolha, assumindo uma nova perspectiva na relação entre liberdade e determinismo: “*a pessoa totalmente funcionante (...) utiliza a mais absoluta liberdade quando espontaneamente, livremente e voluntariamente escolhe e deseja o que é também absolutamente determinado*” (1971: 193).

O processo de maturação da pessoa envolve também uma forma de estar criativa e não conformista, “*pois o indivíduo continua a evoluir em direcção a tornar-se ele próprio, e a agir de forma a providenciar a máxima satisfação das suas necessidades mais profundas*” (1971: 194). Assim, o indivíduo maduro não está fechado em si próprio, vivendo de uma forma defensiva, estando aberto a um leque muito mais alargado de necessidades (ambientais, sociais, etc.). Desta forma, ele tem um sentimento de *confiança na natureza humana*, pois à medida que se torna pessoa, mais sente a necessidade de abertura aos outros. Este processo implica, por isso, uma maior riqueza de vida, pois “*envolve o aumentar e crescer tornar-se mais e mais nas suas próprias potencialidades. Envolve coragem de ser. Significa lançar-se completamente na corrente da vida*” (1971: 196).

No que diz respeito à carreira dos professores, Fuller & Bown (1975) assinalaram que, nos primeiros anos de carreira, na fase de pré-ensino, os futuros professores manifestam-se muito preocupados com a situação dos alunos, tendo frequentemente uma visão fantasiosa da vida de professor. Nos primeiros tempos de leccionação, face aos problemas que encontram nas escolas e nas suas relações com os alunos, passam a centrar as suas preocupações na sua própria sobrevivência, e na sua imagem como professores. O progressivo domínio da situação do ensino, nos três ou quatro primeiros anos, possibilita-lhes abandonarem esta visão egocêntrica centrando agora as suas preocupações nos alunos e nas suas condições de aprendizagem, alargando progressivamente a sua reflexão a todo o sistema. Nesta fase, devido á maior proximidade da idade do professor com a dos seus alunos, este tende a comportar-se como um irmão ou uma irmã, mais velhos.

Mais preciso, e também de forma mais linear, Sikes (1985) afirma que entre os 21 e os 28 anos de idade, o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. Preocupa-o de forma premente o domínio dos conteúdos. É a sua fase de socialização.

Huberman (1992) caracteriza os primeiros anos como de sobrevivência e descoberta, apontando desde logo, para a formação de duas atitudes face à profissão. Os que se situam mais na sobrevivência sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios, e nas diferenças entre os ideais e a realidade. Os outros, que assumem uma atitude de descoberta, manifestam de forma viva o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de uma corpo profissional. Em síntese a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma, pois cada profissional é uma pessoa sendo por isso condicionado por todas as variáveis psicológicas, sociais e culturais inerentes à sua condição.

Devido a uma idade mais elevada, no meio da carreira, os compromissos familiares, e outros factores similares, o professor passa subtilmente a estabelecer relações mais formais ou paternalistas com os alunos, assumindo-se de uma forma muito clara, como um individuo generativo (Erikson, 1976).

Entre os 28 e os 33 anos de idade, segundo Sikes (1985), a carreira do professor entra numa fase de Transição. É a fase de estabilidade para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos. Huberman (1992), afirma que de 4 a 6 anos

depois do início da profissão, os professores entram numa fase de estabilização. De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude revelada pelos professores e que se manifestam plenamente integrados nas escolas, mas também revelam uma grande independência e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas.

Entre os 30 e os 40 anos de idade, os professores estão cheios de energia física e intelectual, mostram-se preocupados com a sua afirmação profissional, através da melhoria da sua competência, mas também almejam por uma promoção. Huberman (1992), ao contrário de Sikes (1985), mostra que após 7 anos de ensino, os professores, estão longe de encararem o ensino, todos da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes. Outros centram a sua acção na promoção profissional investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direcção ou cargos administrativos; Outros ainda entram numa fase de verdadeira angustia existencial. submergidos pelo peso da rotina, as frustrações quotidianas.

Entre os 40 e os 55 anos de idade, ainda segundo Sikes (1985), os professores atingem a fase de maturidade. Nas escolas é sobre eles que recai muitas das responsabilidades pelo seu funcionamento. Mas nem todos os professores encaram a situação da mesma forma. Uns aceitam estas responsabilidades com naturalidade, outros reagem amargurados e críticos do sistema. Para Huberman (1992), neste período, o professor está sobretudo concentrado na procura de uma situação profissional estável. É um período em que os professores se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes e mais uma vez, uns assumem a actividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional, desvalorizam a preocupação com a promoção profissional, para se centrarem na vida da escola e na própria carreira docente,

procurando desta forma desfrutar o melhor possível a sua profissão. Outros pelo contrário sentem-se como nunca, amargurados com a sua vida profissional, estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Estes professores queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos e do sistema.

Próximo do fim da carreira, o professor torna-se o conselheiro generoso, mas mais distante, ou crítico amargo e desiludido com os alunos e os colegas das gerações mais novas.

Entre os 55 e até à idade da reforma, os professores segundo Sikes (1985), afrouxam a disciplina e as exigências para com os alunos. Huberman (1992) assinala que esta é a fase em que é possível encontrar três tipos de atitudes, cristalizando três tipos de percursos profissionais anteriores: Os "positivos" prosseguem o seu alegre caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os "defensivos" que face às experiência passadas se mostram mais do que nunca pouco optimistas e generosos; os "desencantados", como o nome indica estão cansados e prontos a “*desancar*” todos os que encontram pela frente. Em suma, são diversas as formas de viver a profissão e os modos de a terminar, tudo parece depender do projecto de vida de cada um.

Gonçalves (2000) realizou um estudo inspirado nos trabalhos de Huberman, com professoras portuguesas do 1º ciclo do ensino básico e, cujo modelo de desenvolvimento na carreira foi aplicado à realidade portuguesa.

Este autor identificou cinco fases distintas que se desenvolvem cronologicamente, cada fase com as suas próprias características, como podemos observar na descrição que se segue e na figura nº3.

Fase 1: O “início”

Prolonga-se sensivelmente por um período de 4 anos e caracteriza-se por uma alternância entre a luta pela “sobrevivência”, propiciada pelo “choque do real” e, pelo entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda sob forma idealizada, que se abre aos docentes que estão a iniciar o seu percurso na profissão.

Para aqueles em que o primeiro aspecto foi determinante, vivenciaram uma constante luta pessoal entre a vontade se afirmar e o desejo de abandonar a profissão em que foi muito sentida a falta de formação e preparação para o exercício da docência.

A carreira é vivida sem dificuldades para aqueles professores que vivenciaram a fase inicial com o entusiasmo da descoberta. O sentimento de estarem preparados para a docência facilitou-lhes essa etapa inicial, ainda que esses sentimentos fossem mais tarde considerados aparentes ou ilusórios.

Fase 2: Estabilidade

A segunda fase pode situar-se entre os 5 e os 7 anos e pode prolongar-se até, sensivelmente, aos 10 anos da carreira. Caracteriza-se pelos sentimentos de competência profissional e de confiança, podem vivenciar-se situações de satisfação pelo trabalho desenvolvido, mesmo que, até então nunca tal tivesse acontecido.

Fase 3: Divergência

Ocorre entre os 8 e os 15 anos de serviço, aproximadamente, o “desequilíbrio” é a componente dominante, dando-se uma divergência em relação à fase anterior, seja

pela positiva ou pela negativa, não se encontrando qualquer relação entre esta fase e a orientação da fase inicial do seu percurso profissional.

Esta divergência conduz a que uns profissionais continuem a investir, de forma interessada na carreira, procurando a valorização profissional, enquanto que outros, em oposição, se alheiam alegando fadiga e saturação, deixando que a rotina se instale.

Esta fase revela ainda uma particularidade que tem a ver com a realidade sócio-política portuguesa, e que influenciou o grupo estudado. Foram proporcionadas alterações significativas às docentes que vivenciaram o 25 de Abril de 1974, nomeadamente a “euforia pedagógica” própria de uma época marcada pela revolução. Essas alterações revelaram-se sobretudo no âmbito das atitudes em relação aos alunos e para com o processo educativo de uma forma geral.

Fase 4: Serenidade

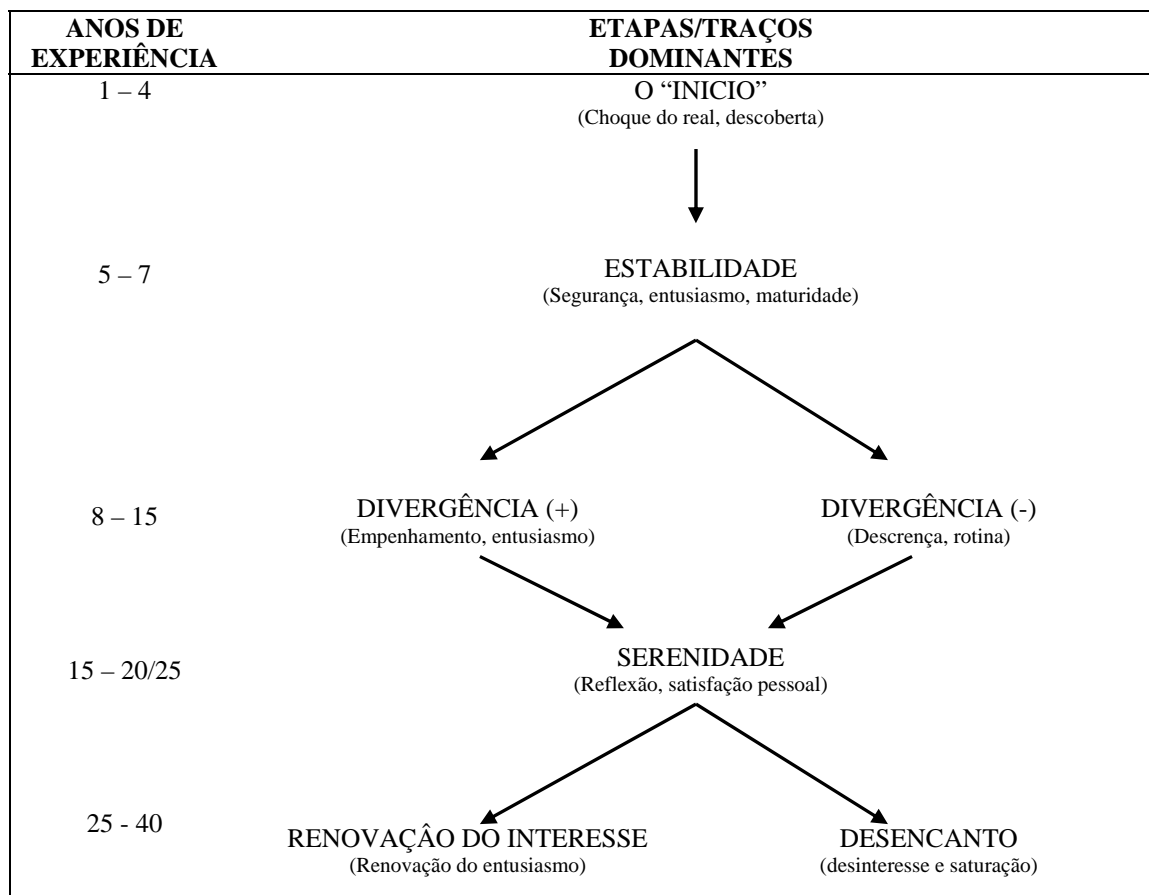
Esta fase situa-se entre os 15 e os 20-25 anos de carreira. Caracteriza-se por uma acalmia que é fruto da quebra de entusiasmo profissional proveniente da etapa anterior. A experiência acumulada e um processo de “reinteriorização” proporcionam uma capacidade de reflexão, ponderação e distanciamento afectivo.

Ao longo deste período os professores sentem satisfação pessoal por saberem o que estão a fazer e com a convicção que o sabem fazer, sentimentos estes ligados a um certo conservadorismo.

Fase 5: Renovação do «interesse» e desencanto

Entre sensivelmente os 31 e os 40 anos de serviço, portanto, em fim de carreira assiste-se a uma fase em que os percursos profissionais podem, novamente, divergir em sentidos opostos. A maior parte dos professores demonstrou cansaço, saturação, impaciência na espera pela aposentação, enquanto outros se sentem incapazes de suportar as crianças. Outros, embora em número bem menor demonstram sinais de reinvestimento na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando entusiasmo e vontade de aprender.

FIGURA Nº 3: Etapas da Carreira (adaptado de Gonçalves, 2000)



5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

5.1. Conceito de Representação Social

É fundamental compreender o conceito de Representação Social que é percebido e está relacionado ao modo como as pessoas em geral e, neste caso, os professores em particular reagem frente às diversas questões que lhes são colocadas. Face a determinadas situações, são assumidas posições cuja génese assenta nos constructos pessoais formulados a partir das suas representações.

Partimos do pressuposto que as representações dos professores determinam e condicionam a sua prática e acreditamos que estes, como adultos em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, se constroem com as situações que se caracterizam pela sua imprevisibilidade, que se situam num contexto específico e singular de interacção e em permanente mutabilidade, como é a relação educativa e que por isso continuamente se reformulam a si próprios, as suas práticas e as suas representações.

A origem da expressão *representação social* remete ao conceito de representação colectiva de Émile Durkheim, esquecido por muito tempo, e que o psicólogo francês Serge Moscovici retomou para desenvolver uma teoria das representações sociais no campo da psicologia social (Farr, 1992; Vala, 1993a).

As representações como forma de pensar e interpretar a realidade, inscrevem-se no quadro dos pensamentos pré-existentes do indivíduo e permitem que este se ajuste ao mundo, que o domine física ou intelectualmente, contribuindo para a identificação e resolução dos problemas (Braga, 2001).

Na teoria de Moscovici (1988), a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjectiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Neste contexto, as representações de um objecto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenómenos interactivos, fruto dos processos sociais no quotidiano do mundo moderno. Segundo o mesmo autor, as representações sociais determinam a interpretação dos comportamentos, designa uma forma de pensamento social onde o conhecimento provém da observação. Nesta perspectiva, as representações sociais da realidade estão sempre vinculadas às experiências, à cultura assimilada no decorrer de sua vida, à linguagem que utiliza nas relações sociais, enfim à própria história pessoal e do grupo social com o qual convive e se relaciona. O conhecimento dessas representações oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam e as relações sociais.

Na perspectiva da Psicologia Social, o homem é concebido como um ser social, que se constrói mediante um processo de interacção. Segundo Jodelet (1984) as representações sociais são uma forma privilegiada de interligar o individual e o colectivo e de explicar os fenómenos sociais tendo em conta os seus contextos culturais, históricos e ideológicos.

Moscovici (1988), destaca que o homem não absorve os conteúdos tal e qual lhe são transmitidos. Ao contrário, segundo o autor, os sujeitos os reformulam quando com eles se deparam. Essa reformulação ocorre principalmente devido ao facto de o indivíduo ser activo e não meramente passivo diante do mundo.

Os significados recebidos podem ser meramente reproduzidos, mas noutras situações, a apropriação que se faz da realidade passa por um processo de reorganização interna desses mesmos significados.

Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social, compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Moscovici, 1988).

Podemos então dizer que as representações são construções dos indivíduos, pelo que devemos ter em conta os diversos factores culturais, sociais e da própria educação que necessariamente as condicionam.

As representações podem ser vistas como reproduções, sendo um reflexo do mundo exterior. Vala (1993b) considera que são o produto de processos psicológicos que reproduzem mentalmente o mundo e os outros e considera que podem ser entendidas como uma construção, não havendo neste caso um corte entre o universo interior e exterior do indivíduo, não sendo objecto e sujeito, no essencial, distintos.

Markus & Zajonc (1985, cit in Vala, 1993a) complementam a concepção de Moscovici, na medida que vem acrescentar à representação como mediação entre o

estímulo/resposta, a representação como factor constituinte do estímulo e modelador da resposta.

Nesta perspectiva podemos considerar que *“as representações são factores produtores da realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”* (Vala, 1993a: 460).

As representações, segundo Santiago (1990) não se enquadram num campo conceptual totalmente concluído, pois é grande a diversidade de métodos, de objectos e de paradigmas de investigação. As reproduções mentais do mundo e dos outros, são produto de processos psicológicos que, como refere Moscovici, *“revestirão alguma incorrecção, na medida em que estão sujeitas a enviesamentos decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo”* (1969, cit. in Vala, 1993a: 459).

Podemos considerar que há vários contributos para uma definição de um conceito que representa uma forma de conhecimento prático socialmente elaborado e partilhado, uma maneira de pensar, de interpretar e construir a nossa realidade quotidiana (Jodelet, 1984). Para a autora são imagens que contêm um conjunto de significações, sistemas de referência que nos permitem interpretar os acontecimentos da vida corrente, dar sentido aos dados do nosso ambiente, às informações que aí circulam, às pessoas do meio em geral. As representações são categorias que nos permitem classificar as circunstâncias, os indivíduos e os grupos com os quais interagimos. A teoria das representações sociais testemunha o interesse pelos fenómenos colectivos e principalmente pelas regras que regulam o pensamento social (Abric, 1994).

As representações sociais vão determinar os comportamentos e as práticas dos indivíduos, funcionando como um sistema de interpretação da realidade que orienta as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social. Para Abric a representação é um guia de acção que “*orienta as acções e as relações sociais*” (1994: 13) e é um sistema de pré-descodificação da realidade “*porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas*” (1994: 13).

5.2. Processos sociocognitivos e factores sociais

As representações sociais são formadas e sustentadas, por um lado, por processos sociocognitivos e, por outro lado, por factores sociais (Vala, 1993a). Para Abric (1994), os processos sociocognitivos da representação social manifestam-se como o produto e o processo da actividade mental através do qual o indivíduo ou o grupo reconstitui o real com que é confrontado e lhe dá uma significação específica. A representação é uma organização significativa e não um simples reflexo da realidade (Abric, 1994). Por outro lado as representações não são somente representações cognitivas, são também sociais, estão em causa processos sociocognitivos o que faz parte da sua especificidade em relação aos outros mecanismos cognitivos. São formadas e sustentadas por factores sociais o que permite um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com vista à adopção de uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 1984).

Ao estudar o modo como a psicanálise penetrou na sociedade, Moscovici colocou em evidência a forma como os fenómenos sociais transformaram o conhecimento em representação e o modo como esta representação transformou o social

(Jodelet, 1984). A objectivação e a ancoragem são dois processos sociocognitivos (processos cognitivos regulados por factores sociais), ligados entre si e não sequenciais que explicam a formação e o funcionamento das representações sociais (Vala, 1993^a). O estudo destes processos, que interligam o psicológico e o social, evidenciam uma série de operações mentais que realçam o funcionamento do pensamento social, evidenciam uma série de operações mentais que realçam o funcionamento do pensamento social, tornando claro uma das suas propriedades importantes “*a integração da novidade que aparece como uma função de baseada representação social*” (Jodelet, 1984: 367).

5.2.1. Processo de Objectivação

Podemos dizer que o processo de objectivação é o modo como o social se organiza, encadeia e dá forma aos conhecimentos relativos ao objecto e ao modo como este adquire materialidade e se transforma numa realidade natural (Jodelet, 1984; Vala, 1993a), “*a objectivação pode-se assim definir como uma operação imaginante e estruturante*” (Jodelet, 1984: 367). Para a autora a objectivação torna em imagens as noções abstractas, materializa as ideias, faz corresponder as coisas às palavras e dá corpo aos esquemas conceptuais. Através da objectivação materializam-se noções com contornos mal definidos em fenómenos correntes. No mesmo sentido desenvolvem-se processos para compreender e assimilar um saber científico, fixando-se a linguagem científica ao real, sendo os conceitos tomados como indicadores de dados fenómenos que se assumem como adquiridos, o que permite a integração de elementos construídos por via científica numa realidade do senso comum.

Podemos definir no processo de objectivação três fases distintas (Jodelet, 1984; Vala, 1993a), a saber:

- *A selecção e descontextualização* dizem respeito à redução, por um lado, e à acentuação, por outro, da informação disponível sobre o objecto, estando em causa a sua transformação num todo relativamente coerente (Vala, 1993a). As informações circulantes vão ser transformadas em função de critérios culturais e sobretudo por critérios normativos concordantes com os valores sociais (Jodelet, 1994).
- *A esquematização estruturante ou esquema ou nó figurativo* refere-se ao modo como as representações se constituem num padrão de relações estruturadas, as noções básicas que constituem as representações organizam-se e estruturam-se num padrão estruturado (Vala, 1993a). O autor refere que no caso da representação da psicanálise existem uma série de conceitos teóricos ligados entre si de modo coerente que permitem relacioná-los e evocar individualmente cada um destes conceitos teóricos.
- *A naturalização* é a última etapa do processo da objectivação e diz respeito ao modo como os conceitos do esquema estruturante se constituem em categorias naturais, em elementos da realidade que adquirem materialidade tornando-se em entidades inquestionáveis (Jodelet, 1984; Vala, 1993a) o que “*integra os elementos da ciência numa realidade do senso comum*” (Jodelet, 1984: 369) temos como exemplo o caso da teoria psicanalítica onde “o inconsciente já não é uma ideia mas uma entidade inquestionável (Vala: 1993a: 361).

O paradigma da objectivação aparece como generalizável a toda a representação (Jodelet, 1984). Para a autora a objectivação tem prolongamentos importantes do ponto de vista da lógica e do funcionamento do pensamento social, funcionando “*por construção ‘estilizada’, imaginante e significativa*” (Jodelet, 1984: 369).

5.2.2. Processo de Ancoragem

A ancoragem é o outro processo que explica a formação e o funcionamento das representações sociais (Vala, 1993a). A intervenção do social aparece na significação e utilidade que é dada à realidade e à orientação dos comportamentos dentro desta realidade (Jodelet, 1984). O processo de ancoragem, para a autora, tem uma relação dialéctica com a objectivação ou, como refere Vala (1993a), a ancoragem precede a objectivação mas por outro lado situa-se na sua sequência. Para Jodelet (1984) este processo dialéctico articula as três funções de base da representação, a função cognitiva de integração da realidade, a função interpretativa da realidade e a função de orientação dos comportamentos e das ligações sociais.

Vala (1993a) refere que a ancoragem, enquanto processo que precede a objectivação, refere a necessidade de haver pontos de referência para tratar toda a informação, nomeadamente através dos processos de categorização existentes ao nível do sistema cognitivo. Por categorização entendemos um processo cognitivo “que consiste em colocar os estímulos em categorias a partir de determinados indícios, ou critérios classificatórios (Amâncio, 1989: 51).

Enquanto processo posterior à objectivação, a ancoragem permite compreender como os elementos representados numa teoria contribuem para constituir e exprimir as

relações sociais (Vala, 1993a). A representação social é *“um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto”* (Vala, 1993a: 362). Nesta acepção a ancoragem teria o mesmo sentido da categorização, permitiria estabilizar o meio e reduziria as novas aprendizagens, contudo a ancoragem permite que haja transformações nas representações já adquiridas *“o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo”* (Vala, 1993a: 363) ou como refere Doise *“o processo de ancoragem consiste na incorporação de novos elementos de saber numa rede de categorias familiares”* (1976: 128). Para Jodelet (1984) a ancoragem não é tanto como a objectivação a constituição formal de um conhecimento, mas a sua inserção no pensamento já constituído. Para esta autora a ancoragem tem a importância de colocar em evidência o domínio das representações e dos processos cognitivos, quais as transformações que se desenvolvem, de parte a parte, para se efectuar a integração cognitiva de um objecto já representado no sistema de pensamento pré-existente. Não está em causa a constituição de um conhecimento, como na objectivação, mas a *“sua inserção orgânica num pensamento constituído”* (Jodelet, 1984: 371).

5.3. Implicações no processo educativo

Para se compreender a organização e a evolução do conteúdo e da extensão de uma representação social é necessário integrá-la como um dos elementos da dinâmica social onde ela se desenvolve, é necessário também, ter em consideração que a própria estrutura social origina clivagens, relações de dominação e diferenciações (Moscovici, 1961, cit in Vala, 1993a). Para o autor não se pode deixar, além disso, de ter em consideração como determinantes as condições socioeconómicas da sociedade e os

sistemas de orientação circulantes que passam pelas normas, valores, atitudes, ideologia, crenças e motivações.

Para Vala (1993a), a quantidade de representações que emergem sobre um mesmo objecto podem estar associadas, desde logo, às muitas clivagens sociais e económicas existentes e às referências sociais normativas-valorativas. Moscovici (1961, cit in Vala, 1993a) refere três destas condições sociais que afectam a emergência de uma representação social, vejamos:

- *Dispersão da informação*, a informação que circula é muitas vezes ambígua e não é sempre claramente definida. Por outro lado o modo como ela se transmite em forma e em tipologia é diferente de grupo social para grupo social, está dependente das relações de dominação e das clivagens sociais, existindo muitas vezes um desfasamento qualitativo e quantitativo na informação necessária para a compreensão de um objecto.
- *Focalização*, a educação, a ideologia e os interesses profissionais diferenciados dos indivíduos fazem com que a elaboração e a pertinência da representação social seja diferente acerca de dado objecto em diferentes grupos e indivíduos.
- *Pressão à inferência*, cada objecto ou fenómeno social é passível de tomadas de decisão rápidas, a posição que se toma deve servir as estratégias e os objectivos individuais ou grupais. O posicionamento que se tem reflecte as representações a que o fenómeno em causa faz apelo e que reflecte a posição social do indivíduo ou do grupo na sua relação com os outros indivíduos ou com os outros grupos.

Para Vala (1993a), estes três factores que entram na constituição das representações sociais mostram a forma como as clivagens sociais se reflectem nas representações sociais, para além de regularem o seu aparecimento e o seu funcionamento. Doise (1976) situou as representações sociais no quadro das relações sociais e essencialmente nas relações intergrupos referindo que as representações que cada grupo desenvolve de si próprio e dos outros grupos intervêm na determinação do seu desenvolvimento, o que passa pela selecção dos conteúdos importantes para a situação, passa pela justificação de determinados comportamentos em relação ao outro grupo e passa pela justificação de determinados comportamentos em relação ao outro grupo e passa pela antecipação do desenvolvimento da relação intergrupos.

As representações sociais assumem um papel de especial relevância na dinâmica das relações sociais e nas práticas correntes das sociedades e nos saberes funcionais ou teorias sociais práticas (Abric, 1994). Consideramos por isso que a sua função é muito importante na forma como se organiza a realidade e na construção de identidades sociais de um indivíduo ou grupo.

As representações sociais permitem aos actores sociais, de forma coerente, adquirir e integrar os conhecimentos tendo em conta o funcionamento cognitivo e os valores a que socialmente aderiram. São saberes práticos, de senso comum, que permitem a organização da realidade. As representações sociais permitem que o meio envolvente seja coerente e acessível, permitindo a atribuição de sentido às situações e aos objectos sociais e funcionando como sistemas de interpretação da realidade (Abric, 1994; Vala, 1993a). Consideramos que as mencionadas atribuições de sentido são incorporadas e objectivadas na própria estrutura social, contribuindo para a constituição

do objecto do qual são uma representação e que contribuem para formar as instituições e as estruturas sociais.

“A identidade social de um indivíduo está ligada ao conhecimento da sua pertença a certos grupos sociais e á significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” (Tajfel, 1981: 292). Os processos básicos da identidade social estão ligados à categorização social e à comparação social. Os indivíduos percebem-se como membros de determinadas categorias sociais, identificam o self enquanto membros dessa categoria social fazendo os enviesamentos perceptivos na maximização dessas diferenças entre categorias e na minimização das diferenças dentro das categorias. Os aspectos positivos da identidade social só têm sentido em ligação ou em comparação com outros grupos tomados como referência. Motivados para valorizarem a autoestima, os indivíduos tendem a procurar a distintividade positiva com base em dimensões socialmente relevantes e valorizadas de modo a favorecerem o seu próprio grupo (Tajfel, 1981).

A especificidade da inserção social de cada grupo social origina diferentes representações, esta especificidade das representações contribui para a distintividade de cada grupo social (Vala, 1993a), esta forma de análise *“situa as representações sociais no contexto dos fenómenos de diferenciação social e identidade social”* (Vala, 1993a: 367).

Para se analisar com coerência as representações dos professores e das implicações dos aspectos sociocognitivos e socioafectivos destas, temos que ter em linha de conta as *“dimensões afectivas da personalidade e do comportamento dos*

sujeitos e dos processos motivacionais e de construção das representações de si”
(Santiago, 1990: 137).

Só podemos intervir nas representações, no sentido de uma nova atitude cultural dos professores de EF em relação à escola inclusiva, num quadro de mudanças sócio-institucionais, promovendo a possibilidade de uma avaliação crítica por parte dos sujeitos de forma a que estes se sintam autónomos e independentes em oposição a fenómenos de conformidade (Santiago, 1987, cit. in Santiago, 1990).

Tavares & Alarcão (1985) referem que de acordo com os mecanismos próprios e lógicos das componentes psicológicas da pessoa estão subjacentes os princípios e os motivos de uma forma de agir activa ou passiva face a diversas circunstâncias. Na interacção entre educador e educando formam-se, inevitavelmente, imagens, percepções e representações e sobre elas constrói-se uma relação educativa pela qual passa um processo de ensino, no qual se organizam estímulos de forma organizada e congruentes com princípios didácticos e pedagógicos, através dos quais se pretende provocar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Estes mesmos autores, formulam algumas questões que passamos a citar:
“Como se formulam estas imagens, estas representações? Rapidamente ou a pouco e pouco? Quais os principais factores que entram na sua formação? Como se manifestam? Qual a sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem, na educação?” (1985: 149).

Em relação à formulação das imagens e representações os autores apontam que se processam na interacção educativa entre educador e educando. Quanto à sua

formação, rapidamente ou pouco a pouco, os autores evocam a experiência e os muitos estudos feitos sobre a matéria em causa e apontam que essas representações se formam de forma recíproca e muito rapidamente e que a pouco e pouco se intensificam e se tornam mais consistentes seja num sentido favorável ou desfavorável, positivo ou negativo.

Quanto aos principais factores que entram na sua formação, são apontados aspectos físicos, cognitivos, afectivos e sociais, que são a forma como nos apresentamos e por outro lado os factores intrínsecos ao sujeito que constrói as imagens e que como constructo social tem uma forma própria de ser, de conhecer, de sentir e de julgar a partir dos seus esquemas mentais e afectivos, da sua escala de valores e interesses, das suas expectativas e da sua formação e educação e ainda de uma forma mais abrangente pelas opiniões de terceiros, sobretudo dos seus pares, as ideias políticas, as crenças religiosas e os seus próprios problemas, familiares e ou pessoais.

A forma como se manifestam as representações, segundo os autores de forma muito variada, pois podem ser positivas, negativas, indiferentes ou ambivalentes e determinar assim determinar e condicionar a relação educativa através de atitudes e ou expressões.

A influência que podem assumir no processo educativo é considerada muito importante, pois o modo como elas se formam, quer no sentido positivo, quer negativo, condicionam, não só, os sujeitos em causa, mas toda a estrutura em causa. As aprendizagens, o desenvolvimento profissional do educador e até a própria escola e consequentemente a própria sociedade onde esta está inserida.

Fazendo uma reflexão da abordagem das representações sociais, relacionamo-las com uma postura face ao ensino e à aprendizagem, em que se nos apresentam como um saber prático, como um sistema de interpretação, que regem a nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais. Podemos considerar que dão um contributo para o esclarecimento dos problemas da educação.

A representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias da sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, nas suas invariâncias as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos, grupos ou por um dado objecto.

CAPÍTULO III

Metodologia

1. NATUREZA DO ESTUDO

Este trabalho representa uma tentativa de procurar conhecer as representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE. Apresenta-se, neste capítulo e nos seguintes, o campo de estudo, os sujeitos envolvidos, as principais etapas do procedimento e os instrumentos de recolha de dados e a forma como se procedeu ao seu tratamento, análise e interpretação.

O estudo situa-se num paradigma interpretativo que assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, assumindo uma importância ainda maior quando se trata de investigações que incidem sobre os pensamentos de sujeitos como refere Geertz (1973, cit in Bogdan & Biklen, 1994): O que os fenomenologistas enfatizam é a componente subjectiva do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, dado que se pretende enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994). Recorre-se, assim, a um modelo de investigação qualitativo descritivo de carácter, sem deixar no entanto de utilizar alguns procedimentos quantitativos simples que ajudem a compreender melhor as situações em análise. Assim a opção estratégica da presente investigação assentará na articulação de aspectos de natureza qualitativa com aspectos de natureza quantitativa num continuo metodológico que facilitará o processo de análise de dados e sua interpretação (Miles & Huberman, 1994).

A estratégia de investigação a que se recorre - o estudo de caso - afigura-se-nos de enorme oportunidade enquanto instrumento de investigação em educação, com a possibilidade de estudar situações reais, em toda a sua complexidade, proporcionando ao investigador uma concentração em casos específicos e identificar os processos interactivos em curso.

Os estabelecimentos de ensino e os respectivos professores foram escolhidos de acordo com os critérios de intencionalidade que a seguir enumeramos:

- Disponibilidade do professor de Educação Física;
- Presença de alunos com NEE integrados nas suas turmas;
- Autorização de livre acesso às informações necessárias ao trabalho.

2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS

De acordo com Ferreira (1990) o fundamento da metodologia é o esclarecimento de objectivos através de respostas. Neste caso concreto, as respostas referem-se a opiniões, percepções e concepções de pessoas, fenómenos que devido à sua particularidade, portanto, ao seu nível de interioridade e subjectividade, são difíceis de observar objectivamente e raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione & Matalon, 1993), Por isso temos que concordar com Ferreira (1990), que refere que todo o acto de pesquisa se consubstancia no acto de perguntar.

A nossa unidade de observação são as representações, que naturalmente se situam ao nível da subjectividade dos sujeitos, por isso justificamos a utilização do inquérito enquanto opção metodológica capaz de provocar respostas individuais, através

das quais se pretende reconhecer as explicações dos sujeitos relativas às questões em estudo e ao significado que representam para si, que só podemos conhecer quando o explicitam (Ghiglione & Matalon, 1993).

Neste contexto conceptual optámos pela utilização do inquérito na vertente de questionário e de entrevista.

2.1. Questionário

Tendo em vista a concepção e finalidades da investigação, construímos e validámos instrumentos adequando-os ao contexto específico. Com esta orientação pretendemos construir instrumentos que nos conduzam à obtenção de dados relevantes para o presente estudo, sem perder de vista os pré requisitos que são: (i) a finalidade da investigação, (ii) a população a que se destina e (iii) os recursos disponíveis para a sua aplicação.

Na primeira fase da investigação foram aplicados os questionários aos sujeitos, que serviram para recolha de dados quantitativos, descritivos e de opinião, dividindo-se em dois grandes grupos, a saber: I- dados pessoais e profissionais e II- dados de opinião (cf. Anexo N° - I). O resumo dos dados obtidos nos três questionários pode ser observado no anexo N° - II.

A natureza deste estudo remeteu-nos para questões abertas de modo a confereir alguma liberdade nas opiniões expressas pelos sujeitos.

Relativamente às questões, optámos por questões que ajudassem a esclarecer ou a aprofundar e a confirmar (ou não) as respostas obtidas na entrevista, permitindo assim que de alguma forma pudessem ser garante de uma maior consistência interna.

2.1.1. Elaboração e organização dos itens

Na elaboração dos itens tivemos sempre o cuidado de (i) utilizar uma linguagem precisa, susceptível de não provocar confusão naquilo que se pretendia ver esclarecido; (ii) linguagem clara e sem ambiguidades, susceptível de ser compreendida de modo uniforme por todos os sujeitos; e, (iii) a escolha de um número de itens representativos das dimensões que procuramos investigar.

2.2. Entrevista

Os dados serão recolhidos junto dos protagonistas do estudo através de entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Assentando a entrevista numa comunicação entre o entrevistador e entrevistado, desenvolve-se com o objectivo sério, apanágio de uma conversa intencional, tentando “*conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador*” (Neto, 1998: 330).

As entrevistas permitem produzir uma riqueza de dados permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia, designadamente, entre outros,

compreender como o entrevistado interpreta os assuntos em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista também é considerada uma técnica adequada para a obtenção dos dados desejados com o mínimo de distorção (Tuckman, 2000).

Assim, tendo em conta os objectivos das entrevistas, no contexto investigativo, foi elaborado um guião da entrevista (cf. Anexo Nº - III), com a sua estrutura concebida a partir do modelo de Estrela (1984), o qual se foi reformulando à medida que se realizava a pesquisa teórica sobre o tema em estudo.

Construímos quatro blocos, denominados por A, B, C e D, que apesar de diferentes se sucedem de forma gradual de aprofundamento da problemática, exigindo aos professores uma reflexão e uma exposição sobre as suas representações acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Os blocos foram estruturados da seguinte forma:

Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Pretendeu-se informar os entrevistados sobre a natureza da investigação e da importância da sua colaboração para a realização do estudo, assegurando-lhes ao mesmo tempo, o carácter anónimo das suas informações e o sigilo sobre a sua origem.

Bloco B- Percurso profissional do entrevistado

Pretendeu-se identificar a sua situação profissional, conhecer o seu percurso profissional e desocultar sentimentos sobre o seu contentamento/descontentamento relativamente às condições em que lecciona.

Bloco C- Representações acerca da inclusão

Pretendeu-se, com este bloco, recolher informação sobre o conceito de inclusão, segundo o entrevistado e identificar experiências com alunos com NEE ao longo do seu percurso profissional.

Bloco D- Os factores ambientais e contextuais na inclusão de alunos c/ NEE

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer a opinião dos entrevistados sobre o contributo dos factores ambientais da disciplina de EF na inclusão dos alunos com NEE e recolher informação sobre alguns dos seus procedimentos relativamente à adequação e diferenciação curricular. Pretendeu-se, ainda, conhecer de que forma articulam a sua intervenção com outros colegas, nomeadamente, os colegas do conselho de turma e os colegas dos apoios educativos.

Procuramos respeitar o guião da entrevista por forma a salvaguardar os seus objectivos. As entrevistas foram realizadas por mim, com autorização prévia dos sujeitos e gravadas em registo magnético de forma a facilitar, posteriormente, a sua transcrição e análise.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Foi feita através de uma análise heurística do conteúdo das entrevistas, tentando destacar os significados, eventualmente aí presentes (Moustakas, 1990) e pelos dados recolhidos pelos questionários com inferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos (Estrela, 1986).

Na fase final do estudo, e a fim de dar mais profundidade ao desenvolvimento do estudo de caso, será realizada uma análise interactiva, procedendo ao cruzamento dos dados obtidos, recorrendo, para o efeito, a procedimentos de triangulação (Miles & Huberman, 1998). Segundo estes autores, a triangulação é um termo com múltiplos significados onde o uso típico de comparações/contrastes pode significar confirmação/convergência, recaindo na escolha de fontes de triangulação diversas tendências, intensidades e agrupamentos de modos de evidência diferentes.

QUADRO Nº7: Procedimentos Utilizados

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	ANÁLISE DOS DADOS	PROCEDIMENTOS
- Questionário	qualitativa/quantitativa Descritiva/Interpretativa	Frequências Análise de conteúdo
- Guião de Entrevista	Qualitativa/Interpretativa	Análise de conteúdo

3.1. Análise dos questionários

A análise dos questionários, pela sua natureza, obedece a procedimentos de análise qualitativa, descritiva e interpretativa, recorrendo a leituras directas dos dados e a inferências produzidas por unidades de sentido às questões que são mais abertas.

3.2. Análise das entrevistas

No que diz respeito às entrevistas, começamos por proceder à sua leitura e posterior transcrição na íntegra, mantendo a linguagem original, as repetições, as indecisões e algumas redundâncias, naturais da oralidade. Daí resultaram os três protocolos integrais (cf. Anexo N°-IV)

Após os protocolos elaborados, efectuámos uma leitura flutuante dos mesmos (Bardin, 1995) e procedemos a um primeiro tratamento, onde foram à partida eliminados os segmentos discursivos que se afastam dos objectivos do estudo e das questões formuladas, resultando daí unicamente texto com o discurso dos entrevistados (cf. Anexo N°-V).

O passo seguinte foi a pré-categorização de cada uma das entrevistas, numerando as unidades de sentido emergentes (cf. Anexo N°-VI). Posteriormente passamos à sua categorização (cf. Anexo N°-VII), conforme se apresenta no quadro que se segue.

QUADRO N°8: Categorização das unidades de sentido

Categorias	Sub-categorias	Sub-sub-categorias
1. Satisfação profissional e aspectos relacionais	1.1. Satisfação profissional 1.2. Relação com os alunos 1.3. Relação com o professor de apoio 1.4. Papel como facilitador da autonomia dos alunos 1.5. Evolução sentida na relação com alunos com NEE	
2. Condições de leccionação	2.1. Organização de espaços e aspectos físicos da aula 2.2. Gestão do tempo de aula 2.3. Possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE	
3. Representações acerca da inclusão	3.1. Conceito de Inclusão 3.2. Experiências com alunos com NEE	3.2.1. Dificuldades sentidas 3.2.2. (des)Vantagens pessoais 3.2.3. (des)Vantagens para a turma
4. Factores ambientais e contextuais da inclusão nas aulas de Educação Física	4.1.(des)Vantagens decorrentes da natureza específica da disciplina de Educação Física 4.3. Adequação e diferenciação curricular	
5. Partilha de informações entre colegas		

A análise e interpretação dos dados é feita de forma descritiva, com base nas categorias, sub-categorias e sub-sub-categorias descritas no quadro apresentado fazendo sempre, que possível e necessário, referência ao nosso enquadramento conceptual e triangulando com a informação fornecida pelos questionários.



CAPÍTULO IV

Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

1.1. Dados pessoais e profissionais

QUADRO N°9: Idade dos sujeitos

Sujeito	
S1	43
S2	38
S3	42

QUADRO N°10: Género

Sujeito	
S1	Fem
S2	Fem
S3	Fem

QUADRO N°11: Habilitações Académicas

Sujeito	Grau	Em	Ano de Conclusão
S1	Licenciatura	Educação Física	1997
S2	Licenciatura	Educação Física	1994
	Mestrado	Gestão Desportiva	2003
S3	Licenciatura	Educação Física	1987

QUADRO N°12: Situação Profissional

Sujeito	
S1	Quadro de Zona Pedagógica
S2	Quadro de Escola
S3	Quadro de Escola

QUADRO N°13: Tempo de serviço

Sujeito	
S1	15
S2	13
S3	20

Quando questionados se anos de serviço indicados foram sempre a leccionar a disciplina de educação Física, os sujeitos responderam em conformidade com o que nos é demonstrado pelo quadro nº 13.

QUADRO N°14: Tempo de serviço a leccionar a disciplina de Educação Física

Sujeito	
S1	Sim
S2	Sim
S3	Sim

QUADRO N°15: N° de anos a leccionar na escola onde se encontram actualmente

Sujeito	
S1	1
S2	5
S3	10

QUADRO N°16: Trabalho em anos anteriores com alunos portadores de NEE

Sujeito	
S1	Sim
S2	Sim
S3	Sim

1.2. Dados de opinião

1.2.1. Quanto à dispensa de alunos da aula de Educação Física

- Tem, ou já teve turmas com alunos portadores de NEE, dispensados da aula de Educação Física?

QUADRO N°17: Professores com alunos portadores de NEE dispensados da aula

Sujeito	
S1	Já tive
S2	Nunca tive
S3	Nunca tive

- No caso de ter ou já ter tido, qual a sua opinião a esse respeito?

QUADRO N°18: Opinião do sujeito com alunos dispensados da prática das aulas

S1
Depende das situações (...) os alunos não devem ser dispensados da aula de Educação Física (...) seria imprescindível um trabalho individualizado.

1.2.2. Quanto à Inclusão

- Considera que é benéfico para a sociedade a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular? Porquê?

QUADRO N°19: Benefícios sociais da inclusão de alunos com NEE

S1
Evidentemente que concordo. Agora há que equacionar e repensar os recursos materiais e humanos para que a integração (...) seja uma realidade (...) Há que repensar as situações.
S2
Sim, sempre que as NEE dos alunos permita um trabalho genérico. A realidade das nossas turmas (...) não permite integrar/actuar em todas as situações de Ensino Especial.
S3
Depende do tipo de necessidades que o aluno revela e das adaptações/recursos que as escolas dispõem para integrar esses alunos.

1.2.3. Quanto à qualidade dos apoios prestados

- Acha que de uma forma geral, o tipo de apoio prestado a alunos com NEE, na sua escola, garante um ensino de qualidade? Fundamente a sua opinião?

QUADRO N°20: Opinião quanto à qualidade dos apoios

S1
De forma nenhuma! (...)
S2
Sim. É necessário referir que por vezes a motivação dos alunos actua em sentido contrário, empenhando-se pouco e considerando que o trabalho não deve ser “deles” (...) acreditam que serão “aprovados”.
S3
Eu penso que se faz aquilo que é humanamente possível, daí a qualificar de um ensino de qualidade ainda vai um passo.

1.2.4. Quanto à filosofia das escolas inclusivas

- Em termos da sua experiência profissional, considera praticável a filosofia das escolas inclusivas?

QUADRO N°21: Praticabilidade da filosofia das escolas inclusivas

S1
Acredito ser praticável, (...) já passei por algumas escolas e é pura ficção! Só no papel, pois que na prática(...)
S2
Nos termos referidos em 3 (quadro 18).
S3
(...) só será praticável se existirem recursos humanos e materiais. Se as pessoas tiverem formação para saber como agir perante o diferente tipo de alunos (...) se a escola estiver equipada para as necessidades dos alunos (...) um aluno com NEE tem que ter consciência que existem algumas coisas que ele nunca conseguirá fazer, convencido do contrário é uma falsa inclusão.

1.2.5. Quanto à legislação que regulamenta os apoios educativos

- Em sua opinião considera que o dec-lei 319/91 se encontra adequado à realidade educativa dos alunos com NEE?

QUADRO N°22: Adequação da legislação aos problemas reais

S1
Mais que desactualizado! Cada caso é um caso e a receita é feita para todos que classificam em cada alínea! Depois repetem-se as receitas ano após ano...! (...)
S2
O quadro dos alunos com NEE acaba por ser redutor da realidade. Parece-me uma boa base de trabalho, mas não suficiente.
S3
Nem sempre, pode ser uma ajuda, mas é necessário muito mais. Necessitamos de terapeutas, de psicólogos, de técnicos especializados (...)

- Entende que é praticável a filosofia que suporta os apoios educativos?

QUADRO Nº23: Praticabilidade da filosofia que suporta os apoios educativos

S1
Eventualmente, desde que todos os intervenientes estejam predispostos a trabalhar! (...) teoria fica registada no papel, falta passar à prática, com consciência, com responsabilidade, com empenho. Falta é muito para a concretizar (...)
S2
<ul style="list-style-type: none"> - Condições oferecidas pelas escolas: limitada; - Formação: não pode abranger o leque de dificuldades diversas que se apresentam; - Apoio e colaboração de familiares próximos: por vezes é subvertido o intuito dos apoios educativos e se eximem das responsabilidades que lhes competem, sobrecarregando o sistema dentro da escola. Parece que esta e os seus agentes (professores funcionários e alunos) estão na origem de factores de insucesso.
S3
A filosofia que suporta os apoios educativos (...) não é praticável, embora desejável. A formação especializada dos professores não corresponde à realidade das nossas escolas, assim como as características dos estabelecimentos de ensino nem sempre correspondem às necessidades dos seus alunos

1.2.6. Quanto à planificação da intervenção pedagógica

- Como planifica a sua intervenção no que se refere aos conteúdos, às actividades e à avaliação das turmas com alunos com NEE? É diferente para as turmas que não tenham estes alunos? Justifique.

QUADRO Nº24: Planificação da intervenção pedagógica

S1
(...) Por vezes sente-se em termos comportamentais e ou de percepção. Ai sim, há necessidades de fazer reajustes (...) é pela motivação que se conseguem os melhores resultados. (...) dezenas de alunos com NEE que se limitam a frequentar as aulas de Educação Física e eventualmente Ciências da Natureza (...)
S2
Não. A turma desenvolve as suas actividades e os alunos com NEE trabalham as mesmas em função das suas aptidões e condicionantes.

S3
Mais uma vez depende do tipo de necessidades do aluno, (...) os conteúdos, actividades e avaliação nestes alunos são diferenciadas. Muitas vezes a aula de Educação Física intervém nestes alunos, apenas ao nível do desenvolvimento de competências de carácter sócio-afectivo e de tarefas para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

1.2.7. Quanto à sua formação

- Como é que classificaria a sua formação inicial, no que diz respeito à dotação de competências para intervir com alunos com NEE?

QUADRO N°25: Auto-avaliação da formação inicial no âmbito das NEE

Sujeito	
S1	Insuficiente
S2	Suficiente
S3	Insuficiente

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

2.1. Satisfação profissional e aspectos relacionais

2.1.1. Satisfação profissional

A satisfação do professor enquanto profissional tem um papel determinante na forma como estes se desenvolvem no plano pessoal e profissional. Da leitura que fazemos relativamente à forma como os professores em estudo se situam em relação ao seu nível de satisfação, podemos encontrar três posturas diferentes que seguidamente indicaremos e interpretaremos.

O sujeito S1 refere que se sente agora muito melhor, o que pode indicar uma crescente satisfação que, segundo ele, se deve ao facto do conhecimento adquirido pela experiência, no entanto refere que sente que de ano para ano não se justifica o investimento que se faz na carreira, o que revela um certo desânimo. Digamos que esta atitude algo ambígua se enquadra na caracterização que Gonçalves (2000) propõe para os ciclos de vida da carreira do professor que é determinada pelo desequilíbrio e que conduz a que uns profissionais continuem a investir, de forma interessada na carreira, procurando a valorização profissional, enquanto que outros, em oposição, se alheiam alegando fadiga e saturação, deixando que a rotina se instale.

Encontramos neste sujeito estas duas marcas, no entanto pela análise global da entrevista consideramos que esta situação de *divergência* se caracteriza predominantemente por aspectos de ordem positiva, o que faz com que profissionalmente seja um indivíduo empreendedor, com capacidade de iniciativa e que procura valorizar-se.

O sujeito S2 diz-nos apenas que se sente satisfeito, praticamente na plenitude, o que pelo seu tempo de serviço e pela análise mais detalhada do seu depoimento nos faz acreditar que se encontra na fase de *divergência positiva*, segundo o autor anteriormente referido.

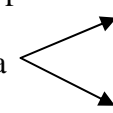
Já o sujeito S3 apresenta-nos uma análise reflexiva mais profunda, não se limitando apenas a referir se está satisfeito ou não, mas indicando vários componentes sócio-culturais que determinam o seu grau de satisfação, como sejam o conceito social acerca da profissão de professor e especificamente dos professores de EF, disciplina

que, no nosso entender, é ainda olhada com certa desconfiança, fruto da construção social de escola veiculada pelo estado novo, segundo o qual o importante era aprender a ler escrever e contar, desvalorizando, por completo, uma educação pelo movimento e sobrevalorizando sobretudo as componentes de ordem cognitiva. Este sujeito luta no seu dia-a-dia com esta concepção da disciplina e dos seus profissionais, que em nada o satisfaz e refere, também, o facto de ter tido um percurso académico que pouco ou nada tem a ver com a realidade da sua prática pedagógica.

Digamos que é uma reflexão mais profunda e que pelas suas particularidades se enquadra na etapa da carreira a que Gonçalves (2000) denomina de *serenidade*, fase esta caracterizada por uma acalmia que é fruto da quebra de entusiasmo profissional proveniente da etapa anterior. A experiência acumulada proporciona uma capacidade de reflexão, ponderação e distanciamento afectivo. Ao longo deste período os professores sentem frequentemente satisfação pessoal por saberem o que estão a fazer e estão convictos que o sabem fazer.

Do que se interpretou acerca da satisfação pessoal e profissional, e recorrendo a dados expressos pelo questionário emerge o quadro resumo que seguidamente se apresenta. Pretende-se, assim, contribuir para uma melhor caracterização destes três sujeitos do ponto de vista dos seus ciclos de desenvolvimento profissional.

QUADRO N° 26: Ciclos de desenvolvimento profissional (adaptado de Gonçalves, 2000)

Sujeito	Tempo de Serviço (anos)	Enquadramento nas etapas da carreira segundo Gonçalves (2000)
S1	15	<div style="text-align: center;"> Positiva (empenhamento entusiasmo) Divergência (8-15anos)  Negativa (descrença rotina) </div>
S2	13	Divergência Positiva (empenhamento entusiasmo)
S3	20	Serenidade (reflexão, satisfação pessoal)

Conforme se pode constatar, através da análise deste quadro, os níveis motivacionais dos três sujeitos apresentam-se altamente influenciados por factores sociais.

Do nosso ponto de vista, talvez algum desânimo possa decorrer do contexto sócio-político do país, numa altura em que são retirados direitos adquiridos aos professores, “*empurrando-os*” para níveis mais básicos da hierarquia de Maslow, que implica algum pessimismo generalizado e que pode ter influência na forma como os sujeitos investem na sua profissão, com repercussões no seu desempenho.

2.1.2. Relação com os alunos

As relações que se estabelecem com os vários intervenientes no processo educativo são, sem dúvida, decisivas na forma como os sujeitos gerem a sua satisfação, pois sabemos que estas, como já foi referido, se revestem de um papel imprevisível, complexo e assumem situações de carácter multifacetado, assentes em realidades dinâmicas, exigindo-se por isso ao educador uma atitude madura, equilibrada e onde

predomine o bom senso, com capacidade de tomar decisões em circunstâncias muitas vezes imprevisíveis. A relação professor/aluno apresenta-se como um dos pilares fundamentais de todo este processo relacional.

Os sujeitos S2 e S3 apontam que é uma relação que os satisfaz e daí consideramos que é um aspecto muito facilitador e que pode contribuir para a satisfação global de ser professor.

O sujeito S1, para além de dar a entender que a relação com os alunos também o satisfaz, fala da proximidade afectiva e defende que a afectividade e a motivação são ingredientes essenciais para que a relação educativa seja um factor enriquecedor para professor e alunos e para a criação de um bom clima para se aprender e desenvolver relações saudáveis.

Pode-se observar uma atitude de produtividade e criatividade do sujeito na relação consigo próprio e com os seus alunos, que pode, eventualmente, querer significar uma capacidade de ir para além dos seus interesses pessoais e das suas certezas pessoais, enquadrando-se, claramente, na etapa que Erikson (1976) denomina de *generatividade*.

“(...) sou quase a mãe dos miúdos (...)”

2.1.3. Relação com o professor de apoio

Verificamos que apesar de os professores em questão leccionarem turmas com alunos com NEE, estes estabelecem diferentes relações com o professor de apoio, com excepção do sujeito S1 que afirma nunca ter trabalhado com o professor de apoio.

Assim, o sujeito S2 afirma que usufrui de apoio, mas de forma indirecta, isto é, o apoio não é dado ao aluno directamente na aula, mas são fornecidas orientações, por parte do professor de educação especial, que permitem ajustar-se às dificuldades daquele aluno. Como o próprio sujeito refere estas orientações são fornecidas em reuniões e em conversas pontuais.

Já o sujeito S3 recebe um tipo de apoio diferente do anterior, apoio directo em que o programa é dirigido pelo professor do ensino regular com a colaboração do professor de educação especial.

Pode-se inferir, então, que esta relação se apresenta como gratificante, pois é claramente referido que se relacionam bem.

Do atrás exposto, podemos inferir que é de lamentar o facto de não ser dado qualquer tipo de apoio ao sujeito S1. Com um aluno com NEE em turma não seria de esperar que tal acontecesse. Da leitura que se pode fazer em relação aos outros dois sujeitos, podemos constatar que são apoiados de forma diferente, pois são alunos também com especificidades e necessidades educativas distintas e em relação a um e outro tipo de apoio podemos considerar que o apontado pelo sujeito S2 é menos restritivo que o apontado pelo sujeito S3, não se podendo, no entanto, tirar outro tipo de ilações, pois são alunos distintos apoiados também por professores distintos. Todavia, estes são os dois tipos de apoio mais utilizados em escolas de ensino regular para dar respostas educativas a alunos com NEE.

2.1.4. Papel do professor como facilitador da autonomia dos alunos

Consideramos que a autonomia é um dos conceitos básicos da educação, pois esta pressupõe sempre a aquisição de uma maior capacitação nesta componente. Os sujeitos em estudo referem a sua importância e ainda indicam estratégias para a sua promoção.

O sujeito S1 refere a criação de um clima positivo, de um clima favorável, que valoriza o aluno e que reforça a sua autoestima.

Estamos completamente de acordo com esta via, pois consideramos que a autoestima como a opinião e o sentimento que cada pessoa tem por si mesma, reforça a confiança e a capacidade de realização e consequentemente a sua autonomia por isso devemos ter presente que o sucesso gera sucesso e o insucesso sucessivo gera desmotivação, recusa de novas aprendizagens e mais insucesso, criando uma baixa autoestima, logo uma pessoa infeliz para quem a escola passa a ser um penoso fardo a carregar todos os dias. Este sujeito refere, ainda, que essa responsabilidade aumenta quando está no papel de director de turma.

Já o sujeito S2 refere que recorre a modelos já adquiridos e que lhe foi difícil encontrar estratégias para este fim. Constatase, então, que considera importante este aspecto da autonomia, uma vez que diz ter desenvolvido esforços para esse fim.

Por sua vez o sujeito S3 procura criar situações de aprendizagem em que os alunos se responsabilizem por trabalhar autonomamente, recorrendo a trabalho por

grupos e por estações rotativas supervisionadas pelo professor, referindo que procura organizar as aulas de forma a proporcionar a promoção da autonomia.

Como se pode evidenciar, através das várias referências havidas, todos os sujeitos sublinham a importância do seu papel como facilitadores da autonomia dos alunos, colocando a tónica em diferentes pontos, concretamente, o clima da aula, o esforço pessoal e a organização das actividades, respectivamente.

2.1.5. Evolução sentida na relação com alunos com NEE

Ao longo da carreira, o professor, como pessoa adulta que é, está sujeito a um processo de desenvolvimento que, naturalmente, condiciona a forma como estabelece as suas relações, por isso questionámos os sujeitos quanto à evolução sentida no que diz respeito à sua relação com alunos com NEE, tendo presente o conceito de *interpessoalidade*, já abordado neste trabalho, como actividade simétrica, recíproca e dialéctica.

Assim, o sujeito S1 descreve um sentimento inicial de impotência, por falta de conhecimentos específicos relativos a NEE e sugere que a evolução desse sentimento inicial para um sentimento de competência profissional fez-se muito à custa da aprendizagem feita pela experiência, refere mesmo um exemplo concreto em que aprendeu com o aluno.

Do nosso ponto de vista, trata-se de uma postura que se apresenta como notável e reveladora de uma grande humildade intelectual, pois quem a tem está certamente

mais disponível para aprender e para se desenvolver com as circunstâncias que lhe são impostas.

“(...) se eu te puder ajudar, ensina-me (...)”

Quanto ao sujeito S2, este sublinha a evolução na relação ligada também ao sentimento de competência profissional, referindo que o ajuste ao tipo de necessidade do aluno se faz por tentativa e erro. Considera que houve evolução e refere uma situação pessoal que, para si, é decisiva nesta relação, que se deve ao facto de ter um caso na família, factor que é determinante no desenvolvimento deste adulto e consequentemente do profissional, pois como refere Smith (1988) este acontecimento permite que o professor em causa possa explorar os seus significados e valores pessoais e transformá-los de forma a torná-los mais congruentes com a realidade.

No que diz respeito ao sujeito S3, à semelhança dos outros dois, também refere que há um receio inicial, que quanto a nós se prende com o desafio à capacidade profissional de dar uma resposta educativa adequada, considera a experiência um factor determinante na aprendizagem e no decréscimo de preocupações e reforça a ideia de que todo o processo depende muito do tipo de dificuldades que o aluno apresente.

2.2. Condições de leccionação

2.2.1. Organização de espaços e aspectos físicos da aula

As condições de leccionação são muito importantes na aula de EF, permitem estimular a criatividade dos profissionais, diversificar as actividades e promovem

alternativas válidas para turmas com alunos com NEE, onde se torna importante e necessário adaptar conteúdos.

O sujeito S1 apresenta alguns condicionalismos que se prendem com a realidade da escola onde lecciona e das NEE do aluno que tem inserido numa das suas turmas, um aluno com Spina Bífida. Refere o facto de não ter rampas de acesso, factor que condiciona logo à partida alunos com pouca mobilidade e que se desloquem em cadeira de rodas, a falta de uma casa de banho adaptada, com lavatórios mais baixos, como o próprio refere e a falta de um fraldário, pois o aluno em causa, devido às características das suas necessidades, usa fraldas e segundo o sujeito é a mãe quem o vai todos os dias mudar, em cima dos joelhos.

Por seu turno sujeito S2 refere-se a aspectos mais relacionados com a dinâmica da aula, como sejam o facto de trabalhar em circuito e fala da dificuldade em gerir tudo isto com um aluno com NEE, dando a ideia que trabalhar em circuito é a melhor forma de rentabilizar o espaço de forma a incluir um aluno com NEE, jogando também com alguma autonomia da turma para deixar o professor mais liberto para dar atenção ao aluno com NEE. Refere também que encontra dificuldades em virtude destas especificidades, alegando que não é por falta de vontade, mas é uma situação real.

O sujeito S3 apresenta-se como mais pragmático e elucida que a organização de espaços físicos da aula depende sobretudo do tipo de deficiência e que o fundamental é criar um ambiente securizante, referindo o caso de um aluno cego que teve em turma, que apesar de ter uma grande capacidade de orientação espacial e referindo-se-lhe como

se fosse um individuo visual desde sempre, sempre teve o cuidado de preparar o espaço de forma a não o pôr em perigo.

2.2.2. Gestão do tempo de aula

Da gestão do tempo de aula decorre o tempo de empenhamento do aluno na tarefa e consequentemente faz depender o sucesso nas aprendizagens.

O sujeito S1 procura propor as actividades de forma a que estas sirvam a generalidade dos elementos da turma, tentando não prejudicar ninguém e não descurando as limitações do aluno e recorre, sempre que possível, a trabalho individualizado, refere que tem que ter a colaboração da turma para conseguir gerir de forma equilibrada o tempo de aula e incentiva o recurso à capacidade de autonomia dos alunos, de forma a que ninguém se sinta prejudicado. Estas opções, no seu entender, permitem fazer a melhor gestão do tempo.

Já o sujeito S2 opta por uma selecção de exercícios que os alunos dominem, pois refere que dispensar atenção a 20 alunos e ainda ter outro aluno a necessitar de atenções especiais, torna-se muito difícil de concretizar/operacionalizar os objectivos da aula.

Há semelhança do ponto anterior, também o sujeito S3 foi muito mais prático que os anteriores, tendo a noção do tempo total da aula e sabendo de antemão o que vai fazer, gere as diferentes partes da aula de forma a conseguir rentabilizar o máximo e quando confrontado com o facto dos alunos com NEE, refere que não há grandes alterações em função deles, no que diz respeito à gestão do tempo de aula.

2.2.3. Possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE

Garantir um ensino de qualidade a todos os alunos e aos alunos com NEE em particular é um dos grandes desafios que se coloca à escola nos nossos dias.

O sujeito S1 começa por se referir às limitações das escolas por onde tem passado. Considera que essas limitações prejudicam os alunos, referindo-se a aspectos físicos, reforçando esta ideia com o caso de um aluno que devido à natureza da sua deficiência tem que passar os dias inteiros sem lavar as mãos por não ter uma casa de banho adaptada. Este professor sente que não tem qualquer apoio da escola porque, como aponta, também não há ninguém que saiba. Em suma, diz que não é o professor de EF que tem conhecimentos para intervir e nem a escola que tem recursos físicos.

Este sujeito é muito crítico em relação ao seu órgão de gestão afirmando que a escola não está preparada, nem quer estar preparada, “(...) *a escola não é para deficientes, há ali a Irene Rolo (instituição particular), é a resposta que me dá o órgão de gestão*”.

Segundo a opinião deste sujeito, a escola só dá resposta a crianças com deficiências ligeiras, apontando como alternativa a Fundação Irene Rolo, instituição particular com Escola de Educação Especial. Recordamos que o recurso a estabelecimentos de educação especial, constituiu um marco histórico na evolução das atitudes face à deficiência e apesar de se lhe reconhecerem algumas virtudes, foi abandonada pois, promove a estigmatização e a segregação social dos indivíduos e

constituem uma ameaça, no que diz respeito ao reconhecimento dos seus direitos e às suas possibilidades para levar uma vida tão normal quanto possível.

O sujeito S2 refere que para garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE ainda há muito a fazer, apontando que estes alunos beneficiariam muito de uma aula de apoio individualizado. Em sua opinião, os resultados a obter seriam melhores se se trabalhasse individualmente, com os alunos - num primeiro momento, e posteriormente inseridos em turma. Refere, também, que tudo depende dos estímulos que conseguir proporcionar e das respostas que conseguir obter. Em sua opinião, os professores de apoio não estão muito disponíveis e que deveria haver mais apoio por parte destes. Refere também no questionário, que com as medidas do regime educativo especial se criam situações extremamente facilitadas para os alunos, o que leva a alguma desmotivação.

Pensamos que o recurso a medidas do regime educativo especial, só se justificam para criar situações de igualdade e devem ser muito bem ponderadas de forma a que as situações de aprendizagem que se criam se situem num nível adequado às particularidades do aluno

O sujeito S3 refere-se também ao facto da escola não se encontrar preparada para alunos com dificuldades de génese motora, fala das barreiras arquitectónicas e há semelhança do sujeito S2 diz que ainda há muita coisa a fazer, nomeadamente a falta de recursos e questiona o facto de ainda se fazerem escolas de raiz, mantendo as barreiras arquitectónicas. Refere no questionário que se faz o que é humanamente possível, mas que isso por si só não é garantia de um ensino de qualidade.

2.3. Representações acerca da inclusão

2.3.1. Conceito de Inclusão

A Declaração de Salamanca (1994) vem acrescentar à integração física nas escolas públicas o envolvimento académico nas suas classes regulares assumindo-se assim com clareza que as diferenças interpessoais são um factor promotor do desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e tolerantes (Correia, 2003).

O sujeito S1 começa por definir o conceito de inclusão referindo que somos todos iguais e prossegue reforçando o conceito com a ideia de incluir um aluno com maior ou menor dificuldade no mesmo grupo, na mesma turma, mas respeitando as diferenças e realizando um trabalho específico caso se justifique. Conclui afirmando que da teoria à prática há uma grande diferença, posição essa que é concordante com a expressa no questionário, na questão nº5.

“(...) toda a gente diz que sim, na prática é uma grande diferença”

Para o sujeito S2, nem todos têm as mesmas condições de partida, mas têm de conviver uns com os outros, considera que este processo é moroso, mas que pelo facto destes alunos já estarem na escola, a sociedade torna-se mais receptiva. Considera, também, que pelas condicionantes pessoais dos alunos, a inclusão pode estar limitada. Refere que procurar que estas pessoas atinjam os mesmos objectivos sociais e cognitivos é impossível. Diz também no questionário que considera muito difícil conciliar um trabalho com alunos com NEE em situação de inclusão em turma regular.

O sujeito S3 afirma que todos têm direito a uma educação e incluir é colocar alunos com dificuldades no meio de outros perfeitamente normais e evitar ao máximo diferenciações entre eles. Refere-se, ainda, ao facto de haver enquadramento legal para a inclusão, mas que na sua escola, uma criança não pode ter o seu percurso escolar normal pelo facto de estar numa cadeira de rodas.

Este sujeito alerta, também, para o facto deste processo, se não for conduzido de forma adequada, poder criar expectativas e ilusões nos alunos, defendendo que o aluno deve ser consciencializado das suas limitações.

“A falsa inclusão é mais grave que a exclusão”

O sujeito reconhece que incluir alunos fornecendo-lhes o sentimento de que são perfeitamente iguais aos outros, é uma falsa inclusão. Acrescenta, através da resposta à questão nº5 do questionário, que para além de recursos físicos e humanos, é imprescindível a formação dos professores nesta área.

2.3.2. Experiências com alunos com NEE

2.3.2.1. Dificuldades sentidas

Pela leitura que fazemos de todo um percurso histórico que não é pacífico em muitas das suas fases, pretendemos agora tentar desocultar dificuldades que estes docentes tenham sentido na sua prática lectiva com alunos com NEE.

O sujeito S1 refere que as principais dificuldades centram-se num sentimento de incompetência profissional, de não saber como é que deve intervir, de não conseguir

encontrar soluções por parte dos apoios educativos e na sensibilização dos restantes colegas para as limitações que aquele aluno tem naquela área.

O sujeito S2 refere que o facto de ter um aluno com alguma dependência, obriga-o a dar mais atenção e consequentemente prejudica o trabalho com a restante turma.

Por seu lado, o sujeito S3 também demonstra sentimentos de incompetência para intervir e refere que uma das maiores dificuldades é gerir a aula com os restantes alunos e considera que é uma preocupação acrescida.

2.3.2.2. (des)Vantagens pessoais

O sujeito S1 considera que as principais vantagens são a oportunidade de aprender com as situações que se criam, tem um cuidado especial com os alunos que considera desfavorecidos e, segundo este sujeito, estas situações estimulam-no porque ainda não desistiu e defende a igualdade de oportunidades. No entanto, segundo palavras do próprio, considera que não há vantagens nenhuma, porque com o sistema tal como está, *“é remar contra a maré”*.

Quanto ao sujeito S2 reconhece que, apesar de não ter formação específica na área, as situações que se proporcionam chamam a atenção para uma realidade da qual, por vezes, se está longe e a forma como as dificuldades se apresentam e se ultrapassam tornam-se interessantes e obrigam a um maior empenho.

O sujeito S3 destaca que as vantagens estão numa maior consciencialização sobre as limitações que existem nos outros, na procura de pistas para poder intervir com adequação e no facto de ser um desafio pessoal.

2.3.2.3. (des)Vantagens para a turma

O sujeito S1 considera que as vantagens são a aceitação do grupo em relação aos alunos com NEE, pois defende ser muito vantajoso que estejam integrados em turma, pois precisam do apoio dos colegas e todos podem aprender com as diferenças uns dos outros. Todos reforçam valores de solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças, considera que não há desvantagens e que quando os outros alunos são menos tolerantes tenta colocá-los no lugar do aluno com NEE.

O sujeito S2 acha que é positivo e que as turmas aceitam bem as situações diferentes, diz que os alunos com NEE não se sentem maltratados e que o seu ritmo individual é respeitado. Tal como o sujeito 1 também refere o reforço de atitudes de respeito pela diferença, tolerância e cooperação.

O sujeito S3 reforça estas ideias, ou seja, o grupo vai desenvolvendo atitudes solidárias e tolerantes, que como o próprio refere, não se vê noutras turmas, na sua opinião um aluno com NEE incluído em turma é um contributo para a maturidade psicológica e emocional de todos. Refere que não vê desvantagens, no entanto refere que a tendência por vezes é discriminar, mas que cabe ao professor fazer com que essa discriminação seja atenuada e mesmo anulada.

2.4. Factores ambientais e contextuais da inclusão nas aulas de Educação Física

2.4.1.(des)Vantagens decorrentes da natureza específica da disciplina de Educação Física

O sujeito S1 reforça o facto da disciplina contribuir para um desenvolvimento global do aluno, referindo-se também a aspectos cognitivos, às atitudes e à afectividade. Sublinha também que a escola não é nenhum clube, onde se pretende o rendimento desportivo, antes de mais a escola tem que formar cidadãos.

O sujeito S2 refere que é importante para o aluno e continua a insistir na ideia de ter um espaço de trabalho individual com o aluno, referindo que o trabalho da semana e em aulas regulares acaba por ser um estímulo muito fraco para o aluno com NEE.

O sujeito S3 tem uma postura diferente, referindo que sempre se tem que fazer algo diferente para estes alunos e isso nem sempre é adequado.

2.4.2. Adequação e diferenciação curricular

Pensamos que é fundamental criar situações em que todos os alunos tenham reais possibilidades de acesso a um sucesso educativo que os estimule e construam a sua autoestima e autoconceito. Por isso pensamos que é imprescindível a adequação e diferenciação curricular nas suas mais variadas vertentes.

O sujeito S1 diz que é preciso ter consciência da diferenciação, que o preocupa mais aqueles que têm limitações a nível motor, que cada caso é um caso com o qual é preciso conviver e analisar individualmente e que é imprescindível fazer as adaptações necessárias. Refere também que não pode haver receitas e que cada adaptação deve ser feita em conformidade com as particularidades dos alunos.

O sujeito S2 responde na mesma linha de raciocínio, isto é, que cada caso tem que ser estudado individualmente. Refere que procura os conteúdos mais básicos e que sempre que possível adapta materiais para que o aluno possa ter situações de aprendizagem adaptadas às suas dificuldades.

O sujeito S3 fala em limitar alguns conteúdos, que a avaliação tem que ser adaptada e revela um certo cepticismo ao referir que nunca se conseguirão atribuir condições de sucesso a estes alunos.

2.5. Partilha de informações entre colegas

Consideramos que a partilha de informações entre os diferentes intervenientes no processo educativo, de uma forma geral e os professores envolvidos com os alunos com NEE, em particular é de extrema importância no contributo para o desenvolvimento e estabelecimento de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todas as crianças, de forma a que progridam o melhor possível, sendo o resultado destas questões expresso pelos parágrafos seguintes.

O sujeito S1 refere que o conselho de turma não tem noção da realidade do trabalho dos professores do apoio educativo e que muitas vezes esse trabalho não corresponde às expectativas dos mesmos. Inferimos que a partilha de informações e os contactos que se estabelecem entre os diferentes professores se apresenta deficitário.

O sujeito S2, pelo contrário, refere que funcionou perfeitamente e atribui esse sucesso à disponibilidade e motivação das pessoas.

“Havia partilha, interesse e vontade de trabalhar”

O sujeito S3 considera importante ter acesso a mais informações e experiências e o professor dos apoios, em sua opinião, é o elemento de ligação de todas essas informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema pelo qual enveredamos neste estudo – Representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE – levou a concentrarmo-nos no quadro conceptual das representações sociais dos professores e nas relações dialécticas que os próprios estabelecem com a instituição escolar, com os alunos em geral e com a problemática das NEE em particular, com os seus pares, com as condicionantes determinadas pela sua formação, pela sua experiência e pela forma como interpretam e opinam no âmbito conceptual da inclusão, bem como da realidade das políticas educativas com as quais se têm de confrontar na sua prática e que também vão determinar a sua (in)satisfação e consequentemente o seu desenvolvimento como adultos e profissionais.

Pela análise eminentemente qualitativa que temos vindo a realizar dos dados recolhidos, através dos instrumentos aplicados, questionário e entrevista, e tendo por base as questões de pesquisa levantadas na problematização do estudo, pretendemos agora, reflectir e questionar os resultados na sua globalidade, à luz desses mesmos dados.

A primeira questão de pesquisa incide, precisamente, no conceito que os docentes têm acerca da escola inclusiva. Acreditamos que mediante a sua conceptualização se fundamentará uma prática pedagógica em conformidade.

Como se pode observar pelos dados obtidos os três sujeitos (S1, S2 e S3) apresentam concepções que se baseiam na igualdade de direitos e oportunidades e de respeito pela diferença, mas salientam o facto de encontrar grandes dificuldades na conciliação de um trabalho de qualidade para alunos com NEE integrados em turmas regulares, nomeadamente o sujeito S2, que em várias oportunidades refere a

necessidade de um trabalho individual de reforço. É referido também pelos outros dois sujeitos que a realidade conceptual está longe de uma realidade prática, isto é, torna-se difícil à escola responder aos pressupostos da inclusão, uma vez que, não sendo um elemento estanque da sociedade, é altamente permeável ao contexto sócio-político, não podendo alhear-se à mercantilização, que hoje se faz sentir, dos serviços públicos básicos, sobretudo na saúde e na educação, da degradação das condições de vida das comunidades proporcionadas pela crescente onda de políticas de globalização neoliberal, cujo lema dominante é limitar a despesa do estado nos serviços públicos pondo em causa os direitos, acentuando as diferenças individuais e aumentando as assimetrias sociais. Consideramos por isso que, o que está em causa são os direitos sociais e que a sua perda representa uma regressão civilizacional.

Em relação à diferenciação que as representações dos professores em estudo podem assumir entre os próprios pela formação e experiência alcançadas, não podemos dizer que tenhamos chegado a dados conclusivos, em primeiro lugar porque verificamos uma certa homogeneidade nas suas representações e depois porque não há uma diferença de anos de experiência assim tão acentuada entre os sujeitos, haverá certamente experiências individuais e formativas diferentes, mas que de todo não permitirão inferir de forma objectiva no que concerne à diferenciação de representações. Sendo no entanto possível distinguir, à luz do estudo sobre os ciclos de vida dos professores efectuado por Gonçalves (2000), traços específicos que correspondem às fases da carreira em que os sujeitos se encontram e que foram caracterizados no capítulo de apresentação e análise interpretativa dos dados (pp 132- 135).

Podemos considerar que há traços claros que permitem enquadrar os sujeitos nas respectivas fases da carreira, sendo que as diferentes posturas e níveis de reflexão constatados correspondem a um estado maturacional próprio do período em que se encontram.

Quanto às (des)vantagens que os professores vêm na implementação de uma filosofia inclusiva na escola em geral e na disciplina de EF em particular, todos referem que não encontram desvantagens e que, pelo contrário, vêm essa experiência com várias vantagens, nomeadamente, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista da turma e da sua dinâmica e do ponto de vista do desenvolvimento que a disciplina pode proporcionar a alunos com NEE.

Os sujeitos consideram como principais vantagens para eles próprios a oportunidade de aprender com as situações novas que naturalmente são criadas num ambiente inclusivo, sentem-se estimulados pelas dificuldades que se lhes apresentam, obrigados a intervir mais empenhadamente e no facto de se constituir um desafio pessoal e profissional.

No que diz respeito às turmas e às atitudes que desenvolvem para com alunos com NEE, são apontadas as atitudes de respeito para com o próximo, respeito pelas diferenças e características de cada indivíduo e o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, tolerância e entreaajuda que contribuem para a maturidade psicológica e emocional do grupo.

É também de salientar o contributo que a disciplina de EF pode representar para o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos. Mesmo quando as limitações são de

ordem psicomotora há a possibilidade de uma intervenção nos aspectos cognitivos afectivos e emocionais que podem ser explorados em espaço de aula, como espaço inclusivo, que deve permitir o desenvolvimento de todos até ao limite das suas capacidades.

Apesar de se considerar que não há desvantagens, temos que salientar o facto das inúmeras dificuldades com que os sujeitos se deparam. De facto, desde a sua formação inicial, que não consideram adequada - do ponto de vista da intervenção com alunos portadores de NEE - com consequente repercussão ao nível de sentimentos de incompetência profissional, que os próprios referem que acabam por se desvanecer com a experiência e a aprendizagem que vão fazendo ao longo do seu percurso profissional, muitas vezes, por tentativa e erro.

Podemos considerar, que as desvantagens apontadas, quando resolvidas de forma vantajosa para o desenvolvimento dos alunos com NEE, podem representar vantagens significativas para os alunos e para os professores que as experienciam.

No que respeita à questão das estratégias de diferenciação pedagógicas e/ou implementação de conteúdos de EF adaptada, os professores demonstraram que dominam a diferenciação de estratégias, adaptações de conteúdos, de materiais e até mesmo de condições especiais de avaliação.

Referem que não há receitas em relação a estas matérias e que as mesmas devem ser desenvolvidas em conformidade com as dificuldades que os alunos apresentam, sendo que cada caso é um caso específico, com necessidades e características particulares.



A nossa última questão de pesquisa refere-se ao entendimento que os profissionais de EF têm acerca da cultura de partilha e cooperação entre colegas. Consideramos que este é um ponto de importância vital para se estabelecerem estratégias pedagógicas concertadas para a criação de ambientes facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento.

Todos os sujeitos consideram importante este aspecto apesar de constataremos sensibilidades diferentes, podemos referir que o estudo indica ser importante a partilha de informação e os contactos formais e não formais que se estabelecem sendo necessária motivação e disponibilidade para que esses mesmos contactos se estabeleçam. O professor de apoio, segundo os dados recolhidos, deve funcionar como um elo de ligação de todas essas informações.

Podemos constatar ainda, que apesar de nos encontrarmos numa era de educação, supostamente inclusiva, continuam-se a construir escolas com grandes barreiras arquitectónicas, que não prevêm a frequência de alunos e ou professores que possam ser portadores de limitações, sobretudo motoras.

Por parte de quem dirige, nomeadamente, os conselhos executivos, é possível encontrar atitudes discriminatórias e segregacionistas, que constantemente se demitem da responsabilidade de dar resposta a alunos com casos mais complexos, remetendo-os para escolas especiais, o que faz com que possamos considerar que ao nível das atitudes, face à inclusão proclamada por Salamanca, não temos ainda, nas escolas de onde estes professores são oriundos, órgãos de gestão que pratiquem uma cultura inclusiva, pois as

suas concepções acerca das políticas de inclusão de alunos com NEE revelam-se ultrapassadas.

Consideramos por isso, que ainda existem grandes resistências ao esforço socioeducativo para a inclusão de todos, sem excepção, numa escola pública que se diz democrática e de acesso igualitário. Situamos essas resistências em barreiras físicas, psicológicas e sociopolíticas e somos da opinião que as duas últimas são as mais difíceis de ultrapassar.

Face a tudo que aqui foi exposto, pensamos estar em condições para sugerir e identificar alguns factores que podem conduzir o professor de EF e a própria disciplina de EF a assumirem-se como pedra basilar de um efectivo recurso da Escola Inclusiva e avançamos com as seguintes sugestões:

- A educação pelo movimento que é proporcionada pela disciplina de EF é um direito e não uma opção, logo nenhum aluno pode ser dispensado desta componente curricular;
- A formação inicial e a formação ao longo da vida, proporcionada aos docentes, devem ser adequadas às especificidades educativas. O profissional tem que ser formado para conhecer e aplicar conteúdos com o perfil que se pretende que venha a ter. Se o futuro profissional for formado para fomentar a competição, para procurar grupos homogéneos, para a valorização do trabalho individual não poderemos esperar que incentive nos alunos a cooperação, o respeito pela diferença, a tolerância e a solidariedade;

- O apoio dado aos professores de EF deve ser dado por quem possa estimular uma reflexão séria e adequada e deve ser um apoio especializado e específico capaz de analisar com seriedade os problemas complexos da disciplina de EF;
- A disciplina de EF pode, com o devido investimento e rigor, constituir-se uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Pensamos que a inclusão educativa com alunos com NEE e outros com que a escola tem manifestos problemas em conviver, pode ter muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de EF, pois de uma forma lúdica e organizada podem utilizar o movimento, que na nossa opinião é a primeira manifestação de vida, no sentido de promover a aprendizagem e dar um importante contributo para o desenvolvimento global de alunos com NEE.

No decorrer do processo deste estudo foi-se construindo uma questão que podemos deixar no ar e possivelmente retomar noutra oportunidade, que se baseia no seguinte: Uma vez que o professor é um adulto que aprende e se desenvolve e que consequentemente vai questionando a sua prática profissional, então, de que forma é que as suas concepções acerca de alunos com NEE se vão também reformulando ao longo do seu ciclo de vida profissional?



BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. (1994). Les representations sociales: aspects théoriques. In ABRIC, J. (org.). *Pratiques sociales représentations*. Paris, PUF (38-52).

AINSCOW, M. (1990). Special needs in the classroom: The development of a teacher education resource pack. *International journal of special education*, 5(1), 13-20.

AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AMÂNCIO, L. (1989). *Factores psicossociológicos da discriminação da mulher do trabalho*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.

BIRCH, J. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. The council for exceptional children. Virginia: Reston.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BROOKFIELD, S. (1985). Self-directed learning: a critical review of research. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 5-16.

BROOKFIELD, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BROOKFIELD, S. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



BROOKFIELD, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, nº 4 (Spring 1993), 227-242.

BROOKFIELD, S. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education*, vol. 27(3), 283-300.

BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

BROTTO, O. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Re-novada.

CAFFARELLA, R. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nº 57 (25-35).

CARMO, A. (1991). *Deficiência física: a sociedade cria recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria de Desportos.

CARVALHO, E. (1998). *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA edições.

CAVACO, M. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A.(Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (155-191).

CIDADE, R. & FREITAS, P. (1997). *Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência*. Uberlândia.

COBACHO, J. & SANCHEZ, P. (1999). *Más allá de la integracion: hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora (125-142).



CORREIA, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

CROSS, R. (1984). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Currículo Nacional Do Ensino Básico – Competências Essenciais (1991). Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração de Salamanca (1994). UNESCO.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, 1991, *Regime Educativo Especial*.

DOISE, W. (1976). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Morais Editores.

ERIKSON, E. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). New York: Norton.

ERIKSON, E. (1976). *Identidade juventude e crise* (2ª ed.). Rio Janeiro: Zahar Editores.

ESTEVE, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A.(org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (93-124).

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

FARR, R. (1992). *Les représentations sociales: la theorie et ses critiques*. Bulletin de psychologie, 405, 183-188.

FERREIRA, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA, A. & PINTO, J. (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento (165-196).

FONSECA, V. (1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, V. (1989). *Desenvolvimento humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.



FOWLER, J. (1981). *The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper & Row.

FOWLER, J. (1984). *Becoming adult, becoming christian: adult development and christian faith*. New York: Harper & Row.

FULLER, F. & BOWN, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press (25-52).

GARRISON, D. R. (1989). Facilitating self-directed learning: not a contradiction in terms. In LONG, H. et al. *Self-directed learning: emerging theory & practice*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma (53-62).

GARRISON, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education. *Adult Education Quarterly*, nº 2, 102-116.

GERSTNER, L. (1990). On the theme and variations of self-directed learning. In H. LONG & ASSOCIATES, *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma (73-96).

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

GLAT, R. (1995). *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras.

GONÇALVES, J. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.



GONZÁLEZ, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In Correia, L. M. (org.). *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, p.57-72.

GROW, G. (1991). The staged self-directed learning model. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: consensus & conflict*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 199-226.

HALLAHAN, D. & KAUFFAMN, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.

HARGREAVES, A.(1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HUBERMAN, M. (1975). *Cycle de vie et formation*. Vevey: Delta.

HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (31-62).

HUIZINGA, J. (1996). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva

JESUS, S. & MARTINS, H. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativo*. Porto: ASA Editores II.

JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In MOSCOVICI, S. (org.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF (98-112).

KASWORM, C. (1992). Adult learners in academic settings: self-directed learning within the formal learning context. In H. Long & Associates, *Self-directed learning*:

application and research. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma (223-244).

KITCHENER, K., KING, P. (1990). The reflective judgement model: transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow and Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

KNAPPER, C. & CROPLEY, A. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.

KNOWLES, M. (1986). *The adult learner: a neglected species* (3^a ed.). Houston: Gulf Publishing Company.

KNOX, A. (1986). *Helping adults learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

KOHLBERG, L. & TURIEL, E. (1971). Moral development and moral education. In LESSER, G. (eds.), *Psychology and educational practice*. Glenview: Scott Foresman.

KUNZ, E. (2001). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.

LE BOULCH, J. (1972). *La educacion por el movimiento en idade escolar*. Buenos Aires: Paidos.

LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciência del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidos.

LE BOULCH, J. (1984). *La educacion psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidos.

LEVINSON, D. (1974). The psychosocial development of men in early adulthood and the mid-life transition. In D. RICKS, A. THOMAS, M. ROFF (Eds.), *Life history research in psychopathology*. Vol. 3. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- LEVINSON, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- LOEVINGER, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LOWENTHAL, M. (1975). *Four stages of life: a comparative study of women and men facing transitions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTINS, M. (1998). *Caminhos para a inclusão. Despacho 105/97*. Lisboa: Cadernos de educação de infância.
- MARCO, A. (1995). *Pensando a educação motora*. São Paulo: Papirus.
- MARROU, H. (1975). *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU.
- MOSCOVICI, S. (1988). *Notes towards a description of social representations*. European Journal of Social Psychology, 18, 211-250.
- McClusky, H. (1986). A differential psychology of the adult potential. In M. KNOWLES. *The adult learner: a neglected species* (3ª ed.). Houston: Gulf Publishing Company, 156-174.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: sage Publications.
- MORATO, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORGADO, J. (2003). Os desafios da escola inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L. M. (org.). *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, (73-88).

MOSQUERA, J. (2005). Conferência proferida no 1º Seminário Internacional: Pessoa adulta, saúde e educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, realizado em Maio de 2005.

MOSQUERA, J. & STOBAÜS, C. (2003). Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afectividade na educação especial. In MOSQUERA J. & STOBAÜS, C. (org.). *Educação especial: em direcção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS (205-220).

MOURA, R. M. (1997). *O processo de aprendizagem autodirigida em adultos*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas, Lisboa.

MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic research - design, methodology, and applications*. Newbury Park : Sage.

NETO, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NETO, Turíbio (1997). *Exercício saúde e desempenho físico*. São Paulo: Atheneu.

NIZA, S. (1996). A Administração Escolar. Necessidades especiais de educação: Da educação à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), 140-147.

ORLICK, T. (1998). *Vencendo a competição*. São Paulo: Circulo do Livro

PALOMINO, S. & GONZÁLES, T. (1998). De la educacion especial a las necesidades educativas especiales: aproximacion histórica, marco conceptual y legislativo. In PALOMINO, S. & GONZÁLES, T. (coord.). *Educacion especial I: na perspectiva curricular, organizativa y Professional*. Madrid: Pirâmide (23-44).

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PEDRINELLI, V. (1994). *Eucação física adaptada: conceituação e terminologia*. In Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MECSEDES, SESI-DN (7-10).

PEREIRA, L. M. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In Integração Escolar, Colectânea de Textos. Lisboa: FMH/UTL.

PEREIRA, O. *et al.* (1980). *Educação especial-actuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana.

PERRY, W. (1970). *Forms of Intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart e Winton.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

POWERS, B. (1982). *Growing faith*. Nashville: Broadman Press.

Public Law 94-142 (S. 6); Nov. 29, 1975 - Education for All Handicapped Children.

RALHA-SIMÕES, H. & SIMÕES, C. (1998). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2001). *A educação física perante a edudcação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*, in Boletim da sociedade portuguesa de educação física, 24/25: 73-81

RODRIGUES, L. (2004). *Como promover os aspectos educativos da educação física*, in Revista Desporto, VIII, nº1 Jan/Mar 2004: 36-39.

SANCHEZ, J. (1989). *Educación Especial*. Madrid: Anaya.

SANTIAGO, R. (1990). As representações sociais da escola no meio rural: (pais e alunos) contributos para a análise dos seus elementos e das condições sociocognitivas

da sua mudança. In TAVARES, J. & MOREIRA, A. (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro (135-150).

SANTIN, S. (1987). *Educação física: Uma abordagem metodológica da corporeidade*. Ijuí: Editora Unijuí.

SANTOS, S. & MORATO, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

SHIELDS, D. & BREDEMEIER, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

SIKES, P. et al. (1985). *Teacher careers crises and continuities*. London: The Falmer Press.

SILVA, O. (1987). *A epopeia ignorada*. São Paulo: CEDAS.

SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE.

SIMÕES, C. & SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In TAVARES, J. & MOREIRA, A. (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (179-204).

SMITH, R. M. (1988). *Learning how to learn: applied theory for adults*. Milton Keynes: Open University Press.

SOUSA, C. (2003). Características psicológicas de la persona adulta. In RAMOS, E. (ed.). *Apuntes sobre educacion de personas adultas y accion comunitaria*. Valência: Dialogos (79-96).

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

TAJFEL, J. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TAVARES, J. et al (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDINE.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1993a). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In VALA, J. & MONTEIRO, M. (org.). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1993b). *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. *Análise Social*, XXVII, 887-919.

VIEIRA, P. et al. (1996). *"Se houvera quem me ensinara...": A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

WARNOCK, H. (1978). *Special education needs. Report of the committed of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

WEATHERSBY, R. (1978). *Life stages and learning interests. In The adult learner: current issues in higher education*. Washington D.C.: American Association for Higher Education.

WERTERHOFF, J. (1980). *Bringing up children in the christian faith*. Minneapolis: Winston Press.



WILCOX, M. (1979). *Developmental journey*. Nashville: Abingdon.

ZAZZO, RENE (1971). *Les Débilités Mentales*. Paris: Librairie Armand Colin.



ANEXOS

ANEXO I

Caro(a) Colega

O presente questionário destina-se a um estudo que se pretende realizar no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, na especialização de Necessidades Educativas Especiais.

Ao pedir a sua preciosa colaboração para levar este estudo a bom termo, garante-se a confidencialidade dos dados que me fornecer, bem como, o anonimato em relação à sua identidade.

Pela forma como desde sempre se colocou à disposição para colaborar, os meus sinceros agradecimentos.

A handwritten signature in black ink, reading 'Marco Rosa'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Marco' and the last name 'Rosa' clearly distinguishable.

(Marco Rosa)

QUESTIONÁRIO

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: _____ anos

2. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

3. Habilitações Académicas:

Grau	Em	Ano de Conclusão
Bacharelato		
Licenciatura		
Complemento de Formação		
Mestrado		
Doutoramento		
Outro		

4. Situação profissional:

Contratado(a) ☐

Quadro de Zona Pedagógica ☐

Quadro de Escola ☐

5. Tempo de serviço _____ (anos completos)

Os anos de serviço que indicou foram sempre a leccionar na disciplina de educação Física?

Sim ☐

Não ☐

Se a sua resposta foi “Não”, especifique a situação

Há quanto tempo lecciona nesta escola? _____ anos

II – DADOS DE OPINIÃO

Uma das opiniões expressas pela Declaração de Salamanca (1994:5) realça que “(...) *as escolas constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, devendo a educação especial enquadrar-se, assim, no sistema educativo, não para separar ou estigmatizar, mas para promover a inclusão*”.

1. Já trabalhou antes com alunos portadores de NEE?

Sim ☐

Não ☐

2. Tem, ou já teve turmas com alunos portadores de NEE, dispensados da aula de Educação Física?

Tenho ☐

Já tive ☐

Não Tenho ☐

Nunca Tive ☐

2.1. No caso de ter ou já ter tido, qual a sua opinião a esse respeito?

3. Considera que é benéfico para a sociedade a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular? Porquê?

4. Acha que de uma forma geral, o tipo de apoio prestado a alunos com NEE, na sua escola, garante um ensino de qualidade? Fundamente a sua opinião?

5. Em termos da sua experiência profissional, considera praticável a filosofia das escolas inclusivas?

6. Em sua opinião considera que o dec-lei 319/91 se encontra adequado à realidade educativa dos alunos com NEE?

7. Entende que é praticável a filosofia que suporta os apoios educativos?

8. Como planifica a sua intervenção no que se refere aos conteúdos, às actividades e à avaliação das turmas com alunos com NEE? É diferente para as turmas que não tenham estes alunos? Justifique.

9. Como é que classificaria a sua formação inicial, no que diz respeito à dotação de competências para intervir com alunos com NEE?

Boa ☐

Suficiente ☐

Insuficiente ☐

Inexistente ☐

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO II

Dados Obtidos

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade:

Sujeito	
1	43
2	38
3	42

2. Sexo:

Sujeito	
1	Fem
2	Fem
3	Fem

3. Habilitações Académicas:

Sujeito	Grau	Em	Ano de Conclusão
1	Licenciatura	Educação Física	1997
2	Licenciatura	Educação Física	1994
	Mestrado	Gestão Desportiva	2003
3	Licenciatura	Educação Física	1987

4. Situação profissional:

Sujeito	
1	Quadro de Zona Pedagógica
2	Quadro de Escola
3	Quadro de Escola

5. Tempo de serviço:

Sujeito	
1	15
2	13
3	20

Os anos de serviço que indicou foram sempre a leccionar na disciplina de educação Física?

Sujeito	
1	Sim
2	Sim
3	Sim

Há quanto tempo lecciona nesta escola?

Sujeito	
1	1
2	5
3	10

II – DADOS DE OPINIÃO

Uma das opiniões expressas pela Declaração de Salamanca (1994:5) realça que “(...) *as escolas constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, devendo a educação especial enquadrar-se, assim, no sistema educativo, não para separar ou estigmatizar, mas para promover a inclusão*”.

1. Já trabalhou antes com alunos portadores de NEE?

Sujeito	
1	Sim
2	Sim
3	Sim

2. Tem, ou já teve turmas com alunos portadores de NEE, dispensados da aula de Educação Física?

Sujeito	
1	Já tive
2	Nunca tive
3	Nunca tive

2.1. No caso de ter ou já ter tido, qual a sua opinião a esse respeito?

Sujeito 1
Depende das situações, isto é, os alunos não devem ser dispensados da aula de Educação Física, mas por vezes seria imprescindível um trabalho individualizado (ao qual o docente não consegue dar resposta momentaneamente).

3. Considera que é benéfico para a sociedade a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular? Porquê?

Sujeito 1
Evidentemente que concordo. Agora há que equacionar e repensar os recursos materiais e humanos para que a integração em situação de sala de aula seja uma realidade (sem “prejudicar” os alunos da turma em prol de... e vice-versa). Há que repensar as situações (apelidadas de “deficiências profundas”).
Sujeito 2
Sim sempre que as NEE dos alunos permita um trabalho genérico. A realidade das nossas turmas (15 a 20 alunos) por muito que se pretenda, não permite integrar/actuar em todas as situações de Ensino Especial.
Sujeito 3

Depende do tipo de necessidades que o aluno revela e das adaptações/recursos que as escolas dispõem para integrar esses alunos.

4. Acha que de uma forma geral, o tipo de apoio prestado a alunos com NEE, na sua escola, garante um ensino de qualidade? Fundamente a sua opinião?

Sujeito 1
De forma nenhuma! As situações mais “ligeiras” servem para preencher o horário dos professores de apoio e as situações mais problemáticas (raras) são atribuídas a “tarefeiras”. Um exemplo específico: Um aluno com Spina Bífida, a quem foi pedido em conselho de turma para ser integrado na i) do 319, ainda hoje está à espera de o ser... e o apoio educativo a que tem direito? Ainda não usufruiu em nada e estamos no final do ano lectivo.
Sujeito 2
Sim. É necessário referir que por vezes a motivação dos alunos actua em sentido contrário, empenhando-se pouco e considerando que o trabalho não deve ser “deles” (como se já estivesse garantido a concretização dos objectivos propostos); por frequentarem as aulas acreditam que serão “aprovados”.
Sujeito 3
Eu penso que se faz aquilo que é humanamente possível, daí a qualificar de um ensino de qualidade ainda vai um passo.

5. Em termos da sua experiência profissional, considera praticável a filosofia das escolas inclusivas?

Sujeito 1
Acredito ser praticável, aliás, já trabalhei numa escola em que o sistema funcionou e penso que ainda funciona. Aqui no Algarve... já passei por algumas escolas e é pura ficção! Só no papel, pois que na prática... Hoje acredito no que um delegado de disciplina me disse em 1993... Aqui no Algarve não é para trabalhar... é para ir “trabalhando”! Estamos em 2005!
Sujeito 2
Nos termos referidos em 3.
Sujeito 3
Como já disse anteriormente só será praticável se existirem recursos humanos e materiais. Se as pessoas tiverem formação para saber como agir perante o diferente tipo de alunos e quais as suas necessidades e se a escola estiver equipada para as necessidades dos alunos. Na minha perspectiva, um aluno com NEE tem que ter consciência que existem algumas coisas que ele nunca conseguirá fazer, convencido do contrário é uma falsa inclusão.

6. Em sua opinião considera que o dec-lei 319/91 se encontra adequado à realidade educativa dos alunos com NEE?

Sujeito 1
Mais que desactualizado! Cada caso é um caso e a receita é feita para todos que classificam em cada alínea! Depois repetem-se as receitas ano após ano...! Enganar quem? Porquê? Para quem? E o mexilhão é sempre o mesmo! Há muita falta de informação. Às vezes até convem!
Sujeito 2
O quadro dos alunos com NEE acaba por ser redutor da realidade. Parece-me uma boa base de trabalho, mas não suficiente.
Sujeito 3
Nem sempre, pode ser uma ajuda, mas é necessário muito mais. Necessitamos de terapeutas, de psicólogos, de técnicos especializados que nos ajudem a encontrar as melhores soluções.

7. Entende que é praticável a filosofia que suporta os apoios educativos?

Sujeito 1
Eventualmente, desde que todos os intervenientes estejam predispostos a trabalhar! Infelizmente a teoria fica registada (quando fica) no papel. Falta passar à prática, com consciência, com responsabilidade, com empenho. Falta é muito para a concretizar... e passa mais um ano... e quem vier que se agarre à bronca... para o ano há mais! “Eu nem sei se cá estarei!!!”
Sujeito 2
<ul style="list-style-type: none"> - Condições oferecidas pelas escolas: limitada; - Formação: não pode abranger o leque de dificuldades diversas que se apresentam; - Apoio e colaboração de familiares próximos: por vezes é subvertido o intuito dos apoios educativos e se eximem das responsabilidades que lhes competem, sobrecarregando o sistema dentro da escola. Parece que esta e os seus agentes (professores funcionários e alunos) estão na origem de factores de insucesso.
Sujeito 3
A filosofia que suporta os apoios educativos consiste num conjunto de intensões que na minha opinião não é praticável, embora desejável. A formação especializada dos professores não corresponde à realidade das nossas escolas, assim como as características dos estabelecimentos de ensino nem sempre correspondem às necessidades dos seus alunos

8. Como planifica a sua intervenção no que se refere aos conteúdos, às actividades e à avaliação das turmas com alunos com NEE? É diferente para as turmas que não tenham estes alunos? Justifique.

Sujeito 1
Normalmente, os alunos com NEE não apresentam dificuldades a nível motor. Por vezes sente-se em termos comportamentais e ou de percepção. Ai sim, há necessidades de fazer reajustes e continuo a acreditar que é pela motivação que se conseguem os melhores resultados. Neste momento tenho dezenas de alunos

com NEE que se limitam a frequentar as aulas de Educação Física e eventualmente Ciências da Natureza. Acredito que o mérito é só dos professores!!!
Sujeito 2
Não. A turma desenvolve as suas actividades e os alunos com NEE trabalham as mesmas em função das suas aptidões e condicionantes.
Sujeito 3
Mais uma vez depende do tipo de necessidades do aluno, mas em termos gerais os conteúdos, actividades e avaliação nestes alunos são diferenciadas. Muitas vezes a aula de Educação Física intervém nestes alunos, apenas ao nível do desenvolvimento de competências de carácter sócio-afectivo e de tarefas para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

9. Como é que classificaria a sua formação inicial, no que diz respeito à dotação de competências para intervir com alunos com NEE?

Sujeito	
1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Insuficiente

ANEXO III

GUIÃO DA ENTREVISTA

I – TEMA

- As representações dos professores de educação física sobre inclusão de alunos com NEE nas suas aulas

II – OBJECTIVOS GERAIS

- Estudar as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular;
- Conhecer o modo como as representações de cada docente influenciam (ou não) a sua prestação profissional.

Blocos	Objectivos específicos	Formulário para questões	Tempo previsto
BLOCO A Legitimação da entrevista.	- Legitimar a entrevista:	Informar o entrevistado sobre: - O tema e objectivos gerais da entrevista - A confidencialidade das declarações prestadas; - A garantia do anonimato da entrevista;	3'
- Motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado:	Solicitar a sua colaboração: - Referir a importância da entrevista; - Pedir para gravar em áudio; - Informar sobre a intenção de partilhar as conclusões.	
BLOCO B Percurso profissional do entrevistado.	-Identificar a sua situação profissional	Inquirir sobre dados de carácter biográfico: - sexo - idade - tempo de serviço - tipo de vínculo profissional.	7'
	-Conhecer o seu percurso profissional	Indagar sobre alguns elementos de carácter profissional: - Habilitações; - Bacharelato, Licenciatura ou Comp de Form. - Outros, quais?	7'
	-Desocultar sentimentos sobre o grau de: contentamento/descontentamento relativamente às condições em que lecciona	Questionar sobre: - Como se sente em termos de satisfação profissional. - A sua relação com os alunos; - A sua relação com o professor de apoio; - A sua intervenção na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula; - O seu papel como facilitador (ou não) da autonomia de todos os alunos; - A sua gestão do tempo de aula; - A possível evolução sentida na relação com alunos com NEE; - As possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE.	10'
BLOCO C Representações acerca da inclusão	- Recolher informações sobre o conceito de inclusão segundo o entrevistado.	- Pedir que defina o que entende por inclusão.	5'
	- Identificar experiências com alunos portadores de NEE ao longo da carreira profissional	- Dificuldades sentidas. - (Des)vantagens pessoais. - (Des)vantagens para a turma.	5'
BLOCO D Os factores ambientais e contextuais na inclusão de alunos c/ NEE.	-Conhecer a opinião dos entrevistados sobre o contributo dos factores ambientais da disciplina na inclusão dos alunos c/ NEE -Conhecer alguns dos seus procedimentos em sala de aula relativamente à adequação e diferenciação curricular. - Conhecer de que forma articula a sua intervenção com outros colegas designadamente os dos apoios educativos	Solicitar que indique (des)vantagens, designadamente decorrentes da natureza específica da disciplina de EF. Pedir que indique que procedimentos adopta para promover a inclusão e para resolver determinadas situações quando elas surgem. Questionar sobre a importância da adequação e diferenciação curricular: - na avaliação; - na metodologia; - nas actividades de ensino e de aprendizagem; - nos objectivos e conteúdos. Questionar acerca da partilha de informações entre colegas, nomeadamente com o conselho de turma e apoios educativos.	15'

ANEXO IV

ENTREVISTA Nº 1

Colega, informo-a que o título deste trabalho vai ser: as representações dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas. Os objectivos gerais são estudar as representações dos professores de educação física acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular e conhecer o modo como as representações de cada docente influenciam, ou não a sua prestação profissional.

Quero agradecer pelo facto de se ter disponibilizado para este estudo, todas as informações que me prestar nesta entrevista vão ser anónimas, não vou divulgar a sua identidade.

Pode divulgar (risos).

Gostaria de realçar o facto da importância de que se reveste esta entrevista, por isso quero pedir a sua autorização para gravar em áudio e posteriormente passar para suporte de papel. Pretendo informar sobre as conclusões a que se chegar neste estudo e agora gostaria que me fornecesse algumas informações de carácter biográfico, isto não se pergunta a uma senhora, mas é mulher para que idade?

43 anos.

Mas não parece (risos).

Isso é por não ter filhos (risos).

Quantos anos tem de serviço, colega.

Tenho 15 anos completos.

E o seu vínculo profissional.

É Quadro de Zona Pedagógica, do Algarve, felizmente!

As suas habilitações.

Sou licenciada em educação física, com habilitação para o 2º ciclo.

Em relação às condições em que lecciona, gostaria de saber como é que se sente em termos de satisfação profissional.

Satisfação profissional, em termos de estabilidade profissional...

Sim, de uma forma geral.

Sinto-me agora muito melhor, evidentemente, precisei de 12 anos, talvez para conseguir arranjar esta estabilidade profissional, corri Portugal, de norte a sul de escola para escola. Relativamente à leccionação, tenho ao longo da minha experiência adquirido maior conhecimento, mas sinto, de ano para ano, se calhar começa a não valer a pena tanto investimento, muito sinceramente.

Fale-me sobre, ao longo da sua carreira profissional, da sua relação com os alunos.

A minha relação com os alunos, sempre foi muito próxima e baseada, na relação pessoal, na motivação, sou quase a mãe dos miúdos, mais importante do que a parte cognitiva e neste caso a parte motora, se executa muito bem, se é um craque se não é, é realmente a atitude dos miúdos e a afectividade e o tentar criar o clima positivo, e portanto, penso que é necessário motiva-los para a prática da disciplina, com mais ou menos dificuldades, mas... somos todos iguais e cada um dá o que tem e a mais não é obrigado.

Não sei se na Sua intervenção, ao longo deste ano, já trabalhou com o professor de apoio, gostaria que me falasse sobre a sua relação com o professor de apoio.

Com o professor de apoio nunca trabalhei, já dei durante 2 anos apoio individual a um aluno com deficiência motora, com paralisia cerebral, não há muitos anos, foi uma experiência giríssima, foi um desafio enorme para mim, porque sentia-me incompetente – como é que eu vou trabalhar? – o menino andava em cadeira de rodas, não conseguia perceber a comunicação dele, não se percebia uma sílaba sequer, ele percebia tudo e gemia.

Ao longo do tempo sentiu alguma evolução nessa comunicação.

Sim, ele teve apoio... felizmente ele conseguiu fazer-se ao longo dos anos, na mesma escola, eu estive lá quatro anos e já se percebe o que o Rui diz. Pelo menos quem o conhece um bocadinho melhor percebe a frase que ele está a dizer. Em termos motores, epá ele também evoluiu mas... já anda, já tem um andarilho, ele deixou a cadeira de rodas, mas tem muita dificuldade a nível de locomoção.

Em relação à sua intervenção, de que forma sente a importância na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula.

Com alunos com NEE.

Sim.

Portanto, a primeira coisa, a primeira dificuldade é a aceitação do grupo em relação a este aluno, que está incluído na turma, não é! Depois é o respeito que têm que ter uns pelos outros e depois é preciso ter a consciência da diferenciação e não é assim tão simples como tudo isso e, há que sensibilizar os restantes para as limitações que aquele colega tem naquela área, mas que tem outras coisas até às vezes melhores do que eles têm noutras áreas, e pronto é esse respeito que é necessário conseguir por parte do professor da turma que não é tão fácil assim muitas vezes não é, a não ser que o aluno já esteja integrado na turma que já acompanha há não sei quantos anos e esses laços já foram criados, isso acontece, às vezes os alunos repetem e mudam de turma e depois cai de para-quedas numa turma onde não conhece ninguém e é difícil.

Já se confrontou, sobretudo quando tem alunos com NEE, com as barreiras físicas, acha que são muito limitadoras.

Nas escolas por onde tenho passado, acho que são muito limitadoras e olhe o caso concreto desta onde eu estou este ano, que não tem rampas de acesso, que não tem uma casa de banho para deficientes, não tem um lavatório mais baixo, não tem um fraldário. Um aluno meu, este ano, que usa fralda, com spina bífida e é a mãe que vai lá todos os dias mudar a fralda em cima dos joelhos. Ele não pode lavar as mãos, anda todos os dias sem lavar as mãos.

Considera que tem um papel facilitador e importante na autonomia de todos os alunos e especialmente nos alunos com NEE.

Eu tento ter, na minha aula de EF e tento ter quando sou directora de turma, como é o caso deste ano e aí a responsabilidade triplica ou quadruplica, aí tento me empenhar, da maneira que sei e tento fazer com que os outros agentes, começando no conselho de turma, no órgão de gestão e nesse determinado tipo de apoios se interessem pelo caso e não descurem. É esse o meu papel.

Fale-me acerca da sua gestão do tempo de aula, de que forma lida com essa questão e que diferenças encontra entre turmas com alunos com NEE e outras sem eles.

Tento não prejudicar, entre aspas, os elementos da turma na actividade proposta, mas tento também não descurar as limitações que o aluno tem e que necessita de trabalho, um bocadinho, muitas vezes individualizado, penso que é necessário ter a colaboração muitas vezes da turma e não só do professor, portanto é pô-los a trabalhar para eles não se sentirem prejudicados nem estar para ali atrasar a matéria, mas não descurando o caso daquele aluno, não é fácil.

Diga-me, ao longo da sua experiência, de que forma tem sentido a evolução da sua relação com alunos com NEE.

No passado... é assim, em termos de dificuldades mentais, desde que não tenham dificuldades motoras, não há necessidade de fazer plano, se na parte motora que é a minha disciplina, eles correspondem, O.K.. Preocupa-me mais aqueles que têm essas limitações a nível motor e aí, às vezes, sinto-me incapacitada, desorientada, trabalhar como? Não é? E pedir ajuda a pessoal dos apoios educativos, também não sabe. Sinceramente, nunca passei por uma escola, e já passei por umas doze, que tivesse alguém que me conseguisse dar uma orientação, na parte de locomoção, na parte motora – Olha faz bem ir para a natação, por exemplo.

Sente-se impotente?

É impotente é. É porque não tenho conhecimentos específicos para determinada deficiência física e depois não tenho apoio nenhum na escola, que me ensine, que me oriente, que me diga como devo executar, porque não há ninguém também que saiba. Instituições fora da escola – é mentira; estado – é mentira; assistência social – é mentira.

O pessoal ou tem dinheiro e vai para a fisioterapia, que se calhar também não é a solução, só, ideal ou para algo particular que é uma mentira irreal.

Sente que há possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE.

Na aula de EF... Depende das dificuldades que tem, se vamos falar de deficiências profundas a nível motor, é impossível e não é o professor de EF que tem conhecimentos, nem a escola que tem recursos físicos, nem materiais... é... é impossível.

Considera, portanto, corrija-me se eu estiver a fazer uma leitura errada, que a escola, de uma forma geral, não está preparada para receber os alunos com dignidade.

Não está, não está preparada e, muitas nem querem estar preparadas.

Sente isso.

Sim, sim e de ano para ano cada vez mais. A escola não é para deficientes (afirmou com ironia), é isto, aqui em Tavira a escola não é para deficientes, há ali a Irene Rolo (instituição particular), é a resposta que me dá o órgão de gestão, não pode ser assim!

É este o argumento que recebe quando confronta...

É, e um caso concreto, real deste ano, tenho um aluno da minha direcção de turma do 5º ano com spina bífida, o menino tem, de altura de pernas, da cintura para baixo são 40 cm. Como é que eu o posso por a fazer EF? E ele quer fazer tudo, quer jogar futebol na cadeira de rodas, joga com as rodinhas da frente, olha, cambalhotas, eu ia morrendo, também queria fazer as cambalhotas. O.K., como é que vais fazer, ensina-me que eu não sei! E ele é que me ensinou como é que fazia. Parecia..., portanto, apoiado nas mãos, parecia tipo macaco, ia-me apanhar balanço 2 ou 3 metros antes do colchão e rodava o tronco e as perninhas por cima dos braços.

Isso constitui uma aprendizagem para si!

Eu ia morrendo, eu disse O.K., queres fazer faz, explica-me é como é que vais fazer porque eu não sei, se eu te puder ajudar, ensina-me, eu aprendi isto com o miúdo, sabe

fazer o pino em cima dos braços, porque o menino tem cabeça, tronco e braços. Como é que é possível! Sem problema nenhum e os colegas batem palmas... E eu... ia morrendo, até de vergonha, porque nunca pensei de antemão que ele pudesse fazer uma cambalhota, não esperava.

Acaba por ser uma situação benéfica para o aluno e para a sua autoestima, uma vez que os colegas o aceitam e até aplaudem.

A- Na maior parte não fazia as aulas práticas, mas ajudava, não é, arbitrava, organizava, portanto, ele era ali o meu braço direito, quando ia às aulas, era o segundo professor e todos o respeitavam. Tentava fazer sempre aquilo que achava que conseguia fazer, mas era ele que fazia, com as suas limitações.

Hoje fala-se muito sobre a aceitação das diferenças na sociedade e na escola. Digame, na sua perspectiva, o que entende por inclusão.

A Inclusão! Inclusão é incluir o aluno com uma maior ou menor dificuldade no mesmo grupo, na mesma turma, respeitando as diferenças e por vezes é necessário fazer um trabalho específico, mas pronto, não fazer uma turma só de meninos com dificuldades aqui ou de comportamento. Agora da teoria à prática vai uma grande diferença. Na minha escola se a teoria é que, não queremos deficientes, isto não é para deficientes... e por isso é que não há currículos alternativos, os deficientes mais profundos vão para a Irene Rolo, portanto, ali não há lugar para eles, têm a alternativa da Irene Rolo, depois os com dificuldade comportamental, ali não têm lugar também, vão para outra escola que lá é que há currículos alternativos e nós aqui não queremos. Aqui apenas aceitamos os que têm deficiência ligeira sem problemas comportamentais. Então foi criado até ao ano passado o curso chamado de 15-18, este ano resolveram criar o CEF, para o terceiro ciclo, de miúdos de 15 anos em diante que tenham o 6º ano feito. Eu pergunto é o que é que fazemos àqueles que, ou não têm um comportamento tão satisfatório como o desejável, agora aqueles que até nem tem nada a ver com o comportamento, até têm bom comportamento, mas a quem a escola não diz nada. Eu tenho dois na minha direcção de turma em fuga à escolaridade, que detestam a escola, como ainda têm 14 anos, portanto, já é o segundo ano que repetem o 5º ano, o que é que a escola faz? Os meninos entre os onze e os quinze anos, até fazerem 15 anos, não têm solução, não têm alternativa para lhes dar, entretanto com quinze anos já estão completamente perdidos.

Podemos perguntar, o que é que é feito da inclusão que tanto se apregoa.

Precisamente, eu concordo plenamente e se calhar toda a gente diz que sim, na prática é uma grande diferença.

Reportando-se à sua carreira profissional, portanto, a todo o seu percurso, em relação à sua experiência com alunos com NEE, diga-me quais as vantagens e ou desvantagens que retira dessa experiência.

Olhe, hoje nem sei dizer se há vantagens, vantagens para quem?

Para si própria, vantagens pessoais.

Para mim, vantagens, epá olha, dá-me pica, porque eu ainda não desisti e gosto realmente... porque defendo a igualdade de oportunidades e tenho, tenho tido sempre um cuidado especial com os alunos que acho que estão desfavorecidos, entre aspas, mas com o sistema, tal como está, nas escolas por onde tenho passado nos últimos anos, acho que já não há vantagem nenhuma, porque é remar contra a maré, ou seja, caso específico novamente este ano lectivo, este menino com spina bífida que é do 319, desde o primeiro ciclo, os 4 anos, tinha c) e d), adaptações curriculares e adaptações materiais e arquitectónicas, nunca foi incluído na i) porquê? Se a doença dele é física e de carácter permanente, podia ter uma série de regalias de que ele nunca usufruiu, passa para o 5º ano e na primeira reunião intercalar, o conselho de turma propõe imediatamente o menino para currículo escolar próprio, não só a EF, às disciplinas todas, depois logo se veria onde ele teria mais dificuldade e onde seria necessário ajustar o programa, não é, disciplinar. Até hoje ainda não está incluído e acabamos o ano, o menino foi considerado aluno regular, portanto iria ficar retido, quer dizer, em primeiro lugar porque não teve uma avaliação diferenciada a que tinha direito e agora ia reprovar porque não tinha aproveitamento, por falta de assiduidade, porque passa a vida no hospital.

Por contingência da sua própria doença...

De uma doença prolongada e permanente, que o menino tem poucos anos de vida. Ora bem, o que é que acontece, ao ficar retido, ele perde a turma que tem desde a pré-primária, onde ele está muito bem integrado e os miúdos o respeitam, ajudam e também

precisam dele, não é só ele a precisar dos colegas, os colegas precisam dele também e, então ele iria ficar no 5º ano novamente, inserido numa turma... perdia os amigos todos, logo, os laços emocionais. O menino já não queria estudar mais e os pais incapazes de... não conhecem a lei, nem conhecem os direitos que têm, a nível civil e a escola disse-lhes, que como a criança está a faltar, portanto, não teve avaliações, não teve notas, no segundo já não foi, está a adiar a operação de mês para mês, no terceiro período também não foi, no segundo teve avaliação qualitativa e agora tinha que ter quantitativa e o miúdo ia ficar retido, ia perder tudo, quer dizer, o menino não desistiu de viver, os pais não estão informados dos direitos que têm, como cidadãos deste país e a escola nada fez. A única coisa que o fez não ficar retido, por falta de assiduidade. Questionando a equipa dos apoios educativos, a resposta foi, não – não pudemos dar apoio durante todo o ano porque a criança já não vinha à escola, e a resposta que levaram foi – pois quem fez o apoio fui eu e não tinha obrigação, porque para já sou professora de EF e sou directora de turma, não sou professora dos apoios e depois não tinha legislação nenhuma onde me agarrar para fundamentar um melhor apoio que eu e o conselho de turma demos, mas vocês podiam ter feito isso e não fizeram! E fico realmente indignada, porque agora no relatório, na reunião de segunda feira, 27 de Junho, com muita pressão minha, a equipa dos apoios apresentou a proposta dele para i), teve a lata de me pôr currículo escolar próprio para EF, que é para ser o conselho de turma a trabalhar no próximo ano e elas não fazerem nada e depois têm a lata de me fazer o relatório para o coordenador dos apoios educativos a dizer que o menino teve i) currículo escolar próprio e que trabalhou todo o ano, quando não teve apoio nenhum. Digam-me por favor, neste país, se isto é possível, se estes casos não têm que ser denunciados a quem de direito. Eu acho que têm de ser denunciados. O ministério gasta milhares de contos por mês apagar aos professores de apoio educativo, trabalhem pelo menos, não digam que trabalharam e não fizeram nada, é só isso. Ah! E é claro, o menino transitou, devido a quem? À directora de turma, modéstia à parte, que teve que sensibilizar o conselho de turma para um caso que era desumano, para o menino não ficar retido, que foi penalizado pela escola e o órgão de gestão teve que engolir em seco e a equipa dos apoios também teve e estão a tentar abafar este caso, mas isso é verdade.

Fale-me das vantagens e ou desvantagens que identifica na inclusão destes alunos em relação à turma.

É muito vantajoso que estejam integrados na turma, que precisam do apoio dos colegas.

É na perspectiva dos colegas, da turma.

Dos colegas, sim, eles aprendem muito com estes miúdos, aparentemente parece que não, que são eles apenas, os que ajudam o menino deficiente. É mentira, portanto, os colegas aprendem muito com as limitações do menino com dificuldades, porque crescem... ficam com uma visão da vida completamente diferente em relação à sua faixa etária. Eles aprendem bastante, por exemplo princípios de solidariedade, tolerância, respeito pelas diferenças. Eu, como também dava formação cívica, este ano, tentei ao longo do ano dar estudos de caso, na turma o menino não estava presente, estava a faltar, então abordei diversos estudos de caso, todos virados para a deficiência, para a juda, para o respeito, para a parte de solidariedade. Inclusivamente um professor, que infelizmente não entende muito bem como é que o aluno pode transitar sem ir às aulas e proibiu as crianças de ir lá a casa ajudar! Ou levar os trabalhos de casa e levar a matéria.

Proibiu!

Proibiu, proibiu alunos e encarregados de educação da mesma turma que iam a casa deste menino ajudá-lo e o conselho de turma permitia que ele fosse à escola fazer as frequências, porque ainda não tinha a parte legal, a cobertura da parte legal, ainda não estava incluído na i) e o trabalho dos apoios, porque há que ser dito, fui eu que o fiz, ilegalmente, para colmatar a falha da legalidade, enquanto não vinha autorização, que até hoje ainda não veio, com a boa vontade de todos, encarregados de educação e alunos, iam a casa do aluno ajudá-lo nos estudos, levar-lhe a matéria, trabalhos de casa, levar-lhe a data dos testes e houve até uma professore que disse: - Epá, o que é que vens cá fazer hoje, só o teste! Nem penses que levas positiva no fim do período só por lebares positiva no teste. E proibiu, instigou os meninos, da turma, a deixar de irem lá a casa porque ele não era mais que eles e fez isso com os encarregados de educação que iam a casa da criancinha. De um dia para o outro, o encarregado de educação deste aluno, veio-me perguntar, porquê? Porque é que deixaram de ir lá a casa pais e alunos de um dia para o outro, só tive de responder – eu não posso obrigar ninguém a ir...

Falou-me de algumas vantagens, e agora, desvantagens para a turma destes alunos com NEE?

Desvantagens para os colegas da turma. Eu não acho que há desvantagens, pode um ou outro, por vezes sentir, epá, mas agora parou a aula, neste minuto, porque a professora está a perder tempo a explicar ao colega, mas não há desvantagem nenhuma. Nunca senti, então nesta turma este ano, nunca tive uma reclamação de qualquer aluno da turma – professora despache-se a explicar, porque estamos aqui parados ou... nunca.

Pensando agora na disciplina de EF, gostaria que do teu ponto de vista analisasses vantagens e ou desvantagens decorrentes da sua natureza específica.

Das vantagens, é o sentimento de integração.

Mas a aula de EF, pelas suas características próprias, traz vantagens?

Traz porque não desenvolve um aluno só fisicamente, não é, também mentalmente e em relação às atitudes, à afectividade... tudo isso. Porque a escola não é nenhum clube que está a preparar um aluno para ir a uma competição, aos jogos olímpicos, mais importante que o domínio motor são todos os outros e aí tem vantagens. Já para um aluno que, felizmente, não tem dificuldade nenhuma, por exemplo a arbitrar um jogo, os alunos respeitam mais a decisão do árbitro do que do professor, nestes alunos, ainda respeitam muito mais, são muito mais tolerantes, se está em cadeira de rodas e arbitrou mal ali a falta, depois vêm os da equipa adversária, epá calma, porque ele não teve tempo para chegar lá para ver, temos que dar aí um grande desconto (risos), isto é caricato.

Fale-me de procedimentos que adopta para promover a inclusão e para resolver determinadas situações quando elas surgem.

Às vezes tentamos pô-los no lugar do outro, sabe e aí, às vezes é sobretudo o que penso que resulta. Atenção porque falo da deficiência mental ou física, mas também falo do problema comportamental, portanto o aluno mal comportado, que não nos deixa dar uma aula, temos que falar com ele, não é.

Também são NEE.

Precisamente.

Quero questioná-la, sobre a importância da adequação e diferenciação curricular, nas várias vertentes, avaliação, metodologia, actividades e objectivos e conteúdos.

É imprescindível fazer essa adaptação curricular, o caso que temos perante nós e temos que fazer, agora cada caso é um caso, não é. Temos que lidar com cada caso e analisar individualmente. Não podemos ter uma receita, temos de fazer essas adequações em conformidade com as particularidades dos alunos.

Quero questionar, para terminar sobre a forma como a articula e partilha a informação entre colegas, nomeadamente o conselho de turma e os colegas dos apoios educativos.

Essa é uma boa pergunta, é assim. Penso que uma grande parte dos professores do conselho de turma, não tem noção da realidade do trabalho que o grupo de apoios educativos faz, portanto, e por isso é que acham que não fazem nada, estão a chular o estado. Depois quando aparece na turma um aluno que precisa de apoio e em que é necessário dar apoio, já são aceites por muitos professores do conselho de turma e a percepção que tenho é que há muitas dificuldades em contrariar, um bocadinho esta ideia. Depois muitos professores do apoio educativo, epá, tentam fazer que fazem e também não fazem nada. Caem em descrédito, portanto é muito difícil para um professor que é director de turma veicular esta ideia, que os apoios educativos funcionam. Depois um director de turma cai em descrédito quando os apoios educativos não correspondem às expectativas do conselho de turma e depois ainda nos apontam o dedo.

Colega, mais uma vez obrigado pela sua disponibilidade e pelo seu contributo.

De nada, pode dispor sempre que precisar.

ENTREVISTA Nº2

Bom dia colega, o tema deste trabalho é sobre as representações dos professores de educação física na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas. Os objectivos gerais são estudar as representações dos professores de educação física acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular e conhecer o modo como as representações de cada docente influenciam, ou não a sua prestação profissional.

Quero agradecer pelo facto de se ter disponibilizado para este estudo, todas as informações que me prestar nesta entrevista vão ser anónimas, não vou divulgar a sua identidade. Autoriza-me que grave em áudio?

Autorizo sim senhor.

Isto não se pergunta a uma senhora, mas diga-me lá a sua idade.

É mais de 30 e menos de 40 (risos). Tenho 38.

38 anos. Qual é o seu tempo de serviço?

13 anos completos.

Muito bem e o seu tipo de vínculo profissional?

Professora do quadro de nomeação definitiva.

Fale-me acerca das suas habilitações e do seu percurso profissional.

O meu percurso profissional começa na Argentina, onde fiz o curso completo de professora de EF. Não tem equivalência directa a nenhum de cá, porque é mais que um bacharelato e menos que uma licenciatura. Estive três anos e fiquei com o diploma de “*maestro*”, que habilita para dar aulas ao que na Argentina é a escola primária, até ao 7º ano.

“*Maestro*” é professor?

O “*maestro*” porque dá aulas alternativas, o professor é o que dá aulas na escola secundária.

É a terminologia Argentina.

Sim, portanto, a partir do 4º ano fiquei habilitada para dar aulas, quando cheguei a Portugal pedi equivalências, fiz o 5º ano no FCDEF, no Porto, fiz a licenciatura na opção de recreação e tempos livres, após 2 anos fiz o mestrado em gestão desportiva, também no FCDEF, no Porto e concluí em 2003. Isto a nível académico, a nível profissional tinha dado aulas em Tavira, 7º e 8º ano. De resto percorri algumas escolas do Algarve e do País.

Começou a leccionar na Argentina?

Na Argentina acabei o curso e emigrei.

O seu tempo de serviço foi todo feito em Portugal?

Paralelamente ao meu curso trabalhei em colónias de férias e em natação.

Em termos de satisfação profissional, como é que se sente na sua relação com os alunos.

Numa escala de 0 a 20, posso dizer que 19,8.

Diga-me como é a sua relação com o professor de apoio, se é que houve.

O professor de apoio, na minha aula não intervém directamente, tenho uma auxiliar de acção educativa que acompanha o aluno até à aula e depois vai buscá-lo. O apoio tem sido mais a nível das reuniões e falamos em situações pontuais, mas fora da aula, de algumas situações específicas, mas concretamente não trabalhamos directamente.

fale-me acerca do seu papel enquanto facilitadora da autonomia dos seus alunos e acerca da sua intervenção na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula.

Concretamente com este aluno tinha uma limitação que era o recurso constante a modelos já adquiridos, já conhecidos. Quando lhe fazia uma proposta nova de trabalho

tinha que ser numa aula em que a restante turma conseguisse trabalhar com autonomia, porque ele oferecia alguma resistência a tudo aquilo que fosse novidade, tinha que lhe oferecer em algumas aulas actividades que ele já conhecia ou que ele queria e sistematicamente ele procurava coisas em que tivesse recebido reforço positivo, ele solicitava a um colega que trabalhasse com ele porque tinha dificuldades de locomoção, mas quando lhe pedia para trabalhar algo diferente, ele tinha alguma resistência, mas que rapidamente se ultrapassava.

Reconhece que tudo isso tem influência na forma como gere o tempo da aula.

Tem, tem porque havia aulas em que o aluno não frequentava por estar numa instituição e as coisas estavam programadas para que nesses dias se trabalhasse ginástica, que era uma actividade que o aluno não podia fazer, devido às suas particularidades. Quando o aluno estava tinha que por os alunos a trabalhar em circuito, com exercícios que eles dominassem para poder dar a atenção devida ao aluno com NEE.

Muito bem, fale-me acerca da evolução sentida na relação com alunos com NEE.

Ao longo destes anos têm vindo a aparecer casos mais complicados nas escolas e antigamente a alunos como o António, nem sequer eram apresentados aos professores de EF. No entanto considero que há muita coisa a fazer, sendo professora dele na turma, acho que deveria haver uma aula de apoio para ele e outros alunos com características semelhantes para poder trabalhar aspectos mais específicos das suas dificuldades. Houve um ano que tive um aluno que tinha problemas mais leves, não a nível motor e era interessante ver a relação que ele desenvolveu comigo ao longo do ano pelo facto de eu trabalhar um dia só com ele e isso, dentro da turma, nos aproximava. Eu conseguia trabalhar isoladamente situações mais complexas, porque trabalhávamos sozinhos e depois conseguia levar essas situações para a turma. Com o António ele tem um grande problema de locomoção, mesmo a nível de manipulação de elementos houve uma evolução nele. Foi difícil para mim ver como é que podia facilitar as aprendizagens.

E a sua predisposição para aceitar estes alunos, considera que hoje é diferente?

Sim, mas não só pelo contexto legal que neste momento há, mas também tem a ver com uma situação pessoal, tenho um caso em casa e às vezes estas coisas nos sensibilizam mais para estas situações. Considero que nem todos os casos possam ser integrados, o

do António é daqueles casos que funcionaria melhor com uma aula de apoio extra e a aula de EF.

Para trabalhar aspectos específicos.

E também para se mentalizar que deveria trabalhar determinadas situações para facilitar as coisas.

Considera que há possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE?

Pois depende dos estímulos que conseguir proporcionar e das respostas que conseguir obter. Se obviamente tens que dar atenção a 20 alunos e um outro merece uma atenção diferente, não será o mesmo do que trabalhar sozinho com ele e depois integro na turma do que só trabalhar com ele dentro da turma e... não é falta de vontade mas é uma situação real que tem a ver com gestão de espaço de aula e torna-se muito difícil conseguir, como é que eu hei de dizer, um trabalho mais aprofundado, acaba por ficar muito pela rama e não conseguir chegar às raízes, mas no entanto considero que houve evolução porque no início do ano mal o conseguia tirar do seu espaço com a bola, depois comecei a pô-lo a trabalhar com uma raquete, que é mais complicado, tinha que trabalhar sentado, quis trabalhar de pé mas rapidamente lhe disse que não podia, devido às suas características específicas, mas tornava-se muito difícil dar uma sugestão, fazia alguma resistência a isso.

Gostaria que me definisse aquilo que entende por Inclusão.

Inclusão, é assim, mesmo na sociedade dita normal, nem todos temos as mesmas condições, no entanto temos que viver e conviver uns com os outros. Neste caso concreto de alunos com NEE, considero que há alunos que a integração que podem ter é limitada pelas próprias condicionantes pessoais, no entanto a sociedade já está mais aberta, não sei será pelo facto destes alunos já estarem na escola e de alguma maneira ter sido um processo moroso mas já fazer parte do nosso dia-a-dia, mas acho que tentar que estas pessoas com NEE atinjam os mesmos objectivos sociais ou cognitivos, é impensável é impossível. Obviamente que o convívio com outras pessoas ditas normais poderá ajudar a vida pessoal de um indivíduo, agora não sei se os currículos actuais permitem essa flexibilidade, não estou a ver um aluno como o António, que beneficie

muito de estar a ouvir horas seguidas de Matemática. Não sei se isso lhe dá algum benefício. Tem que ser estudado muito caso a caso quais são as situações que de facto se consiga algum benefício.

Entrando agora na sua experiência com alunos portadores de NEE, ao longo da sua carreira, quais as dificuldades sentidas?

Primeiro não tenho formação específica nesta área e portanto funciona um bocado por ensaio e erro, a ver o que resulta, o que não resulta e em que condições. Depois o material que ao nível de EF, concretamente, o material que tenho não sei se poderá sofrer alterações. Por exemplo com o badmington e concretamente com o António, se conseguia interceptar o volante, este iria para dois metros dele obrigava-o a levantar interrompia a actividade. Então o que fiz! Pus um cabinho atado ao volante e atado à raquete, para que com o cabinho o volante voltasse. Não quer dizer que fosse o mais correcto, mas na altura resultou e ele achou muito divertido e continuou a brincar com aquilo. Há sempre uma hora da brincadeira, não é!

exactamente, visando muito o aspecto lúdico.

Sim, até porque não era só ele a ter problemas de relacionamento com os seus próprios membros, tinha a raquete e tinha o volante, tinha três coisas diferentes. O facto de ter esse cabinho no meio acaba por ser interessante para ele e por o incentivar. Mas como digo, não tenho formação específica na área. Tive uma luz na formação inicial e nesse sentido eu acho que deveria haver mais apoio. Às vezes os professores de apoio não estão muito disponíveis mas também há coisas, em que como eu, se sentem limitados.

Considera que há vantagens e ou desvantagens para si resultantes da inclusão de alunos com NEE em turma.

Acho que sim que é positivo porque de facto nos chamam a atenção para uma realidade que por vezes estamos longe e as dificuldades que eles próprios nos apresentam perante uma proposta nossa e como as tentam ultrapassar, como às vezes resistem a uma tentativa ou a intenção de fazer, acaba por ser interessante e nos obriga a nós a um maior empenho para conseguir ultrapassar isso.

Em relação à turma em si e aos próprios colegas, considera também que há vantagens e ou desvantagens?

Acho que a turma está... o que me tem acontecido, as turmas aceitam bem situações diferentes. Sinto que por vezes as coisas são mais lentas do que seriam sem...

Será essa a desvantagem.

Sim, por outro lado o que tenho sentido a nível positivo desta desvantagem é que os diferentes não se sentem mal tratados e que ordeiramente e com consciência do que está a acontecer acabam por deixar que as coisas ocorram a um tempo diferente. Aprendem atitudes de tolerância, respeito pela diferença, cooperação e a turma do António era espectacular nesse sentido.

Muito bem, gostaria que me indicasse se considera que há vantagens e ou desvantagens na inclusão destes alunos, especificamente, na disciplina de EF.

Eu acho que é importante para o aluno, mas como referi há bocado, é importante ter um momento de trabalho com o aluno e o professor para depois conseguir desenvolver estes conteúdos desenvolvidos a sós, na turma. O trabalho da semana acaba por ser um estímulo muito fraco. 45 minutos, ainda por cima com as condicionantes que tinha na altura que era usar os espaços da ginástica, acabávamos por ficar limitados.

Fale-me acerca de procedimentos que adopta para promover a inclusão e resolver determinadas situações quando elas surgem.

Tinha um aluno que por razões de saúde não fazia, tinha atestado médico, não falhou uma única aula de EF e era só olhar para ele, trabalhava com este aluno, mesmo os outros colegas o ajudavam. Se estava a jogar com uma bola de basquete e a bola fugia, os outros iam imediatamente buscá-la, já sabiam como tinham que fazer para lhe devolver a bola, ele achava imensa piada. É claro que para mim também resultava importante que o António e a restante turma compreendessem que todos podiam interagir mutuamente. Os restantes colegas perguntavam ao António com que tipo de material é que ele queria trabalhar e de seguida iam buscar e trabalhavam com ele.

Na sua opinião qual a importância da adequação e diferenciação curricular na avaliação, nas opções metodológicas, nas actividades de ensino e de aprendizagem e nos objectivos e conteúdos?

Dentro daquilo que eram os temas definidos para o 7º ano procurei os conteúdos mais básicos. Por exemplo no basquetebol, que como sabe se baseia em regras, a única regra que eu definia para o António era: - Se vais a driblar com uma mão e agarras a bola, a partir daí tens que driblar com a outra mão. Para simbolizar a regra de que não poderia continuar driblar depois de agarrar a bola.

A regra dos dribles.

Era obrigado a variar e por outro lado como tinha uma mão que era mais marota, tentava não perder a bola porque senão tinha que driblar com a mão que ele não queria. A questão era mesmo pegar nos conteúdos básicos, mesmo os lançamentos, não tive hipótese de ter um cesto mais baixo e inventamos por um balde de lixo e tinha um colega que segurava no balde de lixo e claro...

O colega fartou-se de apanhar boladas.

Isso (riso)... mas também chegou a uma situação em que, portanto, ele tinha que estar sentado, porque também não tinha estabilidade para estar em pé e por a bola aqui em cima do ombro, este gesto já lhe estabilizava todo o seu esquema corporal. Tem mesmo que haver adaptações aos objectivos, aos conteúdos, à avaliação. Ele atingiu esses objectivos, com todas as suas dificuldades.

Quero questioná-la sobre a partilha de informações entre colegas do conselho de turma e apoios educativos.

Funcionou perfeitamente, acho que como tudo estas coisas têm a ver com a motivação e a disponibilidade das pessoas, a colega foi muito disponível e a relação que ela tinha com o aluno foi espectacular. Havia partilha, interesse e vontade de trabalhar.

Sim senhor, agradeço uma vez mais a sua colaboração e desejo-lhe umas boas férias.

Não tem que agradecer, espero ter correspondido às suas expectativas.

ENTREVISTA Nº 3

Colega, como já é do seu conhecimento, o tema deste trabalho è sobre as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Definimos como objectivos gerais os seguintes: estudar as representações dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular e reconhecer o modo como as representações de cada docente influenciam (ou não) a sua prestação profissional.

Todos os dados que me fornecer vão ser confidenciais e peço-lhe autorização para gravar a entrevista.

Está autorizado.

Esta entrevista é de grande importância para este trabalho, cujas conclusões gostaria de partilhar posteriormente com a colega.

A colega é uma senhora para que idade?

43

Sim senhor, diga-me quantos anos tem de serviço?

O meu tempo de serviço, eu não sei exactamente, mas deve ser para ai uns 20 anos.

A colega faz parte de um quadro de escola. É professora efectiva.

Sim.

Vou-lhe pedir que me fale acerca do seu percurso profissional, das suas habilitações, se fez algum complemento de formação. Conte-me tudo!

Fiz uma licenciatura no ISEF, que terminou em 87. Na altura em que estava a fazer a licenciatura, a partir do 3º ano fui monitora do, que era à altura, departamento de EF escolar, que era uma área líder. No 4º ano convidaram-me para ser monitora do departamento de educação especial e reabilitação, quando cheguei ao 5º ano era monitora dos dois sítios, quer dizer, só ganhava pelo gabinete de educação especial e

reabilitação, mas como tinha começado a colaborar no doutoramento do professor Francisco Carreiro da Costa comprometi-me a acabar aquele trabalho, portanto quando acabei o 5º ano estava a trabalhar com outros dois professores. Depois frequentei estágios, centros de formação na área da deficiência, fiz a natação para deficientes, o método de Hallowick, o estágio na APPACDM, ali na Ajuda, na altura fiz a tradução de um trabalho que veio dos EUA, em inglês, chegou ao ISEF naquela altura, foi a minha... como é que se chama aquilo que se faz no 5º ano, a minha tese...

A monografia.

Isso, a minha monografia. Aquilo era um teste para crianças disability, como eles dizem em Inglês.

Com perturbações do desenvolvimento.

Com perturbações do desenvolvimento motor. Aquilo estava dividido por escalões e eu traduzi tudo para português e apliquei a crianças portadoras de vários tipos de deficiência. Apliquei no Helen keller a deficientes visuais, apliquei a miúdos com síndrome de down, apliquei noutra escola com deficiências auditivas, de que eu já não me lembro o nome, era ali pró pé da Estrela, uma coisa assim. Portanto, traduzi o teste, depois de traduzir o teste construí os materiais, porque eles não mandavam os materiais para aplicar e depois apliquei a 4 ou a 5 populações, ainda tenho isso aí em casa, esse teste e essa coisa toda, por acaso foi uma trabalhadeira louca. Depois acabei e fui dar aulas, fiquei em Lisboa, depois fiquei um ano no Alentejo, depois fiquei um ano em Tavira, depois fui para Vila Real de Stº António e depois é que vim para Tavira e isto completa os 20 anos, a partir do 3º ano do ISEF, que foi quando comecei a dar aulas. Agora há pouco tempo há dois anos fiz a pós-graduação em Desporto e Turismo.

Diga-me quais os seus sentimentos relativamente à sua satisfação profissional?

Olhe, o que eu acho é que aquilo que a pessoa trabalha, aquilo que a pessoa faz ao longo deste período, ao longo de um curso de EF de 5 anos e tudo isso, depois aquilo que se aplica na realidade da escola, não corresponde muito àquele esforço que eu desenvolvi. É isso que eu acho porque uma pessoa está 5 anos a estudar, o 1º ano com anatomias, com fisiologias, com isto com aquilo com aculoutro e depois isto aqui na escola, no 2º ciclo, porque eu fiz o estágio no 2º ciclo, fiquei agarrada ao 2º ciclo, mas se calhar se

fosse para o 3º não variava muito, é um bocado limitativo devido à... sobretudo ao conceito que as pessoas têm da nossa profissão, do professor de EF, que é aquele que dá uma bolinha e tal, ainda hoje em dia, a nível da escola, a nível de outras áreas acho que não porque as pessoas que enveredaram pelas áreas da saúde ou por isto ou por não sei o quê são mais conceituadas, até os treinadores, até os preparadores físicos são muito mais conceituados que os professores, os professores são vistos sempre no meio da escola, até pelos outros, como aqueles que vão entreter um bocado os miúdos, que até sabem pouco de Português, que até sabem pouco de cada coisa, que escrevem mal (risos). Têm essa imagem, o professor de EF, graças a muita gente que dá essa imagem. As pessoas é que dão essa imagem, não é nem mais nem menos que isso, é aquele professor que vai ler o jornal para a aula e que depois dá a bola aos miúdos e tal e pronto, portanto acho que o esforço que se desenvolve ao longo de um percurso escolar não corresponde àquilo que vamos fazer.

E quanto à sua relação com os alunos?

Ao longo deste período todo posso ter tido alguns problemas pontuais, mas nada de especial e relevante e gosto muito. É uma relação que me satisfaz.

E a sua relação com o professor de apoio?

Relaciono-me bem, é uma pessoa calma, carinhosa para os miúdos, sabe ouvir. Basicamente isso.

Fale-me de como intervém na organização de espaços e aspectos físicos da aula e sobretudo qual a implicação quando há alunos com NEE na turma.

Depende do tipo de deficiências que os alunos têm e nós Ali na escola... Tive uma vez o Jorge que era um aluno com cegueira total e nessa altura as aulas ainda eram no Pavilhão Municipal e o miúdo estava sempre lá porque o pai era funcionário e conhecia o espaço como se tivesse sempre visto desde que nasceu. Na altura o pavilhão tinha à volta um ringue e ele agarrava-se àquilo e fazia as voltas que os outros faziam, etc., etc. Evidente que quando íamos fazer salto em altura, quando íamos fazer uma série de actividades ele não conseguia fazer sem a ajuda de um colega e realmente perante uma deficiência desse tipo...

Tinha que manter sempre o contacto físico com um colega, não era.

Sim claro, servia de guia, em termos de outras actividades, como enrolamentos e tudo isso, ele fazia sozinho. Tinha uma boa noção do corpo, a preocupação era de não colocar no sítio onde o miúdo estava, bancos ou outra coisa qualquer, coisas que não o pusessem em perigo, mas isso até com uma pessoa normal. Agora além do Jorge tive o caso do Fernando e o caso do Aurélio, que são deficiências mentais. No caso do Fernando ele acompanhava mais ou menos as actividades, não fazia as coisas porque tinha uma certa descoordenação motora, mas procurava fazer e tinha bastante autonomia. O Aurélio nem tanto, era um bocado mais complicado, quer dizer... não envolvia perigo, propriamente, mas requeria, no caso do Aurélio, uma pessoa só para ele.

Pois exactamente.

O caso do Aurélio requer um acompanhamento só para ele porque não há outro remédio. Não faz sentido estar a aperfeiçoá-lo no volei, no basquetebol ou em qualquer coisa que seja com uma criança desta natureza. A intervenção tem que ser feita em termos comportamentais.

Fale-me acerca do seu papel como facilitadora da autonomia de todos os alunos.

Sim, quer dizer... a pessoa a nível do 5º ano, talvez nem tanto, mas a nível do 6º ano procura criar situações de aprendizagem, que eles sozinhos se responsabilizem por ir fazendo. O professor cria grupos, normalmente é isso que eu faço, a nível da ginástica a nível dos jogos, grupos de trabalho e o professor vai rodando, para que eles autonomamente consigam ir realizando as actividades. Evidente que há sempre aqueles que têm imensas dificuldades e que sozinhos, até porque têm medo, têm receio precisam constantemente de um apoio, mas procuram fazer umas aulas que proporcionem uma certa autonomia pelo menos por parte daqueles que já estão em condições de ajudar para que uma pessoa possa supervisionar tudo e andar ajudando de uma forma rotativa.

Fale-me a cerca da forma como gere o tempo de aula e das implicações que um aluno com NEE em turma pode ter nessa gestão.

Bom, o tempo de aula normalmente até para ser franca não penso se tenho esse aluno ou não, o que penso é que tenho ali 45 ou 90 minutos para gerir. Antes de ir para a aula já pensei o que é que vou fazer e já sei que o aquecimento não pode ir para além de 5 minutos, senão se for uma aula de 45 minutos já não dá tempo para fazer o resto, e pronto, de resto tento ao máximo rentabilizar o tempo, colocando-os em estações fazendo-os rodar estando atenta a quanto tempo é que estão em cada situação, de forma a chegarmos ao fim e fazer uma pequena reflexão e passar por todos. Com dificuldades de aprendizagem, em termos de preparação de tempo ou... penso que não há grandes alterações em função disso.

Reportando-se à relação que sempre teve com alunos com NEE, sente que houve evolução ao longo do tempo.

Bem, o que eu sinto é que ao princípio a pessoa está mais receosa, porque não tem tanta experiência e pensa: - Bom o que é que eu vou ter de fazer com aquele aluno, vou ter que o manter ocupado, vou ter que... como é que vai acontecer! Com a experiência a pessoa vai aprendendo que as coisas naturalmente vão saindo e deixa de haver aquela preocupação tão grande, se aquele aluno está sempre ocupado, se não está, porque até o tempo que estes alunos dão de atenção às tarefas e tudo isso, não tem nada a ver com os outros alunos. Por exemplo o caso do Aurélio, este ano, ele interessava-se um pouco ao princípio por certas actividades e depois apetecia-lhe descansar, sentava-se. As preocupações vão decrescendo à medida que uma pessoa vai conhecendo um pouco melhor este meio.

Pensa que estão reunidas condições para proporcionar um ensino de qualidade a alunos com NEE?

Tudo depende do tipo de dificuldades que os alunos apresentem. A minha escola por exemplo, em termos físicos, não está adaptada a alunos com dificuldades motoras graves. Um aluno com uma cadeira de rodas não tem acesso.

Tem grandes barreiras arquitectónicas.

Um das grandes barreiras arquitectónicas. Por exemplo, se há um aluno que ande por si, tudo muito bem, se calhar até nem fazia falta... lá está! Depende da dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta, terapeutas da fala, que é o caso daqueles alunos,

ocaso do Aurélio este ano, mais a esse nível. Quer dizer, há muita coisa ainda a fazer, não é só o caso dos alunos dentro da sala de aula. Há uma série de recursos que ainda faltam. Não compreendo como é que fazem as escolas novas mantendo as barreiras arquitectónicas, isso é que é uma coisa incrível, porque por um lado a lei prevê a inclusão dos alunos, mas por outro lado não proporciona que uma criança que em termos mentais seja normal, que poderia ter o seu percurso escolar, perfeitamente inserido no meio de outras, só porque está numa cadeira de rodas não pode ir. Então, quer dizer, só recebemos aqueles que têm dificuldades mentais. Sempre seria mais fácil até dentro de uma sala de aula receber um aluno numa cadeira de rodas que acompanhasse a matéria do que propriamente do que propriamente aqueles alunos que têm imensas dificuldades a nível mental e que não acompanham o currículo normal.

Diga-me, na sua perspectiva, como define inclusão?

Na minha perspectiva, incluir é colocar alunos com dificuldades no meio de outros, perfeitamente normais, procurando evitar ao máximo que hajam diferenciações entre eles. Para mim esse conceito é um pouco, como é que eu hei de dizer, cria por vezes certas expectativas e ilusões nos alunos. Há uma frase muito célebre que diz assim: - A falsa inclusão é mais grave que a inclusão, ou seja, parece desumano dizer que não queremos incluir os alunos, porque na realidade todos têm direito a uma educação, todos têm direito a tudo isso. Parece desumano: Olha não queremos cá alunos com deficiência e tal, por outro lado incluir os alunos fazendo-os sentir perfeitamente iguais aos outros, em termos das suas capacidades, é uma falsa inclusão, porque na realidade eles depois, num caso de um Fernando ou de um Aurélio até não, mas o caso de um miúdo com uma deficiência motora, como eu já presenciei numas aulas que andei a observar, em que havia um aluno com um problema numa perna que acompanhava muitas aulas de EF e no dia em que o professor fez o corta mato, ele quis participar no corta mato e o professor disse-lhe: - Não, isto aqui já não é para ti. O miúdo sentiu-se excluído nessa altura. Quer dizer, eu acho que mesmo que o aluno esteja dentro da escola, perante as dificuldades que ele tem deve ser dito: - Olha, tu tens esta limitação, aquela ou outra. Acho que o aluno deve ser consciente disso, das limitações que tem. Como eu digo não é o caso de uma deficiência mental porque esses não têm consciência do que têm ou do que deixam de ter, mas o outro tipo como era o caso do Jorge, que era um miúdo bastante inteligente, com imensas capacidades, e que a pessoa até se esquecia

das limitações que ele tinha, mas que é necessário que ele tenha consciência dessas limitações, porque saber que um dia há coisas que ele não vai conquistar por mais inclusão que haja, é impossível. É a noção e a crítica que eu faço um bocado, é que se a pessoa for dizer que ter este tipo de discurso é desumano, olha... mas não é isso, é que às vezes é preciso consciencializar os alunos dos problemas, não é. O Jorge era um bocado assim, ele achava que era capaz de fazer tudo, tanto que ele às vezes dizia: - Ó professora, a professora foi ver o jogo de andebol ontem e viu aquele remate, viu aquele golo... Dito por um miúdo que nunca tinha visto na vida, ele contava-nos tudo o que tinha visto, não se dava conta de que realmente lhe faltava ali qualquer coisa para... como ouvia muita coisa dos outros, ele relatava tal e qual como se tivesse visto.

Pensando nas experiências que viveu com alunos com NEE, fale-me das dificuldades sentidas.

Pois as dificuldades, quando foi o caso do Jorge, a grande dificuldade foi arranjar uma pessoa para estar com ele, porque é um caso daqueles, na altura ainda não havia o professor do ensino especial a assistir às aulas, portanto, eu tinha que pedir sempre a um aluno para ficar com ele. Ao querermos fazer actividades, basquete, eu tinha na altura bolas apropriadas para fazer o lançamento da bola ao cesto e ele tem que ir apanhá-la e a pessoa tem que estar a ver quando é que ele vai apanhar a bola e tem mais 20 e tal alunos do outro lado, portanto é uma dificuldade enorme. Em relação ao Aurélio também seria uma grande dificuldade se a pessoa tiver a preocupação de que ele esteja a fazer alguma coisa durante a aula, até porque este miúdo tinha alguns problemas, por vezes, de comportamento, se houvesse algum colega que o provocasse, como era o caso, ele reagia, portanto a pessoa tinha essa preocupação acrescida, será que ele se vai aleijar, será que ele está a aproveitar, portanto, a dificuldade é sempre, não havendo uma pessoa para acompanhar esse tipo de alunos, um professor sozinho para gerir a aula com os restantes alunos é complicado.

E em relação às vantagens e ou desvantagens, decorrentes dessa experiência, que considera importantes para si.

A mim faz-me ver as coisas um pouco de outra maneira, não é, faz-me ver as limitações que existem nos outros e procurar sempre pistas para os ajudar, portanto é de alguma forma um desafio diferente do que ter um conjunto de alunos standard, se bem que

todos eles têm necessidades diferentes, não são tão acentuadas como são com estes alunos e a pessoa procura dar resposta de forma a que aquilo que estamos a fazer, eles venham a usufruir o mais possível, porque é um desafio em termos pessoais trabalhar com estes alunos.

E agora em relação à turma?

E3- Em relação à dinâmica da turma, o que eu acho é que, na maior parte destes alunos vêm na turma porque já lá estavam anteriormente. Na escola fazem-se os possíveis para que estes alunos partilhem sempre o mesmo grupo e grupo vai desenvolvendo uma atitude de solidariedade diferente que não se vê em muitas turmas, nós dizemos sempre que fulano está muito bem inserido porque a turma é ótima, quer dizer, eu acho é que a turma vai desenvolvendo, o próprio grupo, vai organizando de forma a dar apoio àquele aluno, porque se tornam mais maduros, mais... de uma forma geral, claro.

E desvantagens. considera que há desvantagens?

Bom, desvantagens, em relação à EF não vejo nada, em relação às outras não sei. Não vejo que os colegas fiquem em desvantagem pelo facto de terem um aluno com essas características.

Em relação à natureza específica da disciplina de EF, gostava que me indicasse também vantagens e ou desvantagens.

As desvantagens são que tudo aquilo que é preparado para a aula, ou se faz uma coisa diferente para estes alunos em função da sua deficiência ou então se pudermos fazer o mesmo para estes alunos que para os outros, temos que limitar algumas estações, alguns programas que tínhamos previsto e lá está, isto tem sempre a ver com o tipo de deficiência. Um aluno como o Fernando, que apenas tinha uma deficiência mental, que em termos físicos, para além de ser descoordenado não tinha outras limitações, eu não estava preocupada em nada de especial com ele. Agora um aluno como o Jorge que não tinha visto nada desde que nasceu, eu ficava preocupada. Ficava preocupada com o que é que eu ia fazer. Se ia fazer lançamento do peso, onde é que o Jorge estava. Há uma preocupação acrescida e por vezes aquilo que nós pretendemos fazer não é de forma alguma adequado para eles, ou criamos outra estação diferente ou se vamos fazer o mesmo para todos limitávamos muito os restantes alunos da turma.

Que tipo de procedimentos adopta para resolver determinadas situações quando elas surgem.

Situações como, de tipo comportamental com estes alunos.

Sim com estes alunos, e pensando nas mais variadas situações.

As mesmas situações que se passam com estes alunos, são as mesmas que se passam entre os outros alunos ditos normais, porque nestas idades a tendência deles é para discriminar tudo o que é diferente da maioria, digamos, ou da média. Tudo o que foge um pouco ao padrão a que eles estão acostumados a tendência é discriminar. Discriminam, hoje em dia, na maioria das vezes, alunos que vêm de dos países de leste, alunos que vêm de fora, quer dizer, o mesmo que se passa por vezes com alunos portadores de deficiência. Evidente que o papel do professor é fazer com que essa discriminação seja anulada e fazer, muitas vezes conversando com eles, ver que não é a forma correcta discriminar os colegas.

Na sua opinião qual a importância da adequação e diferenciação curricular na avaliação, nas opções metodológicas, nas actividades de ensino e de aprendizagem e nos objectivos e conteúdos?

Pois se não houver uma adequação a todas essas vertentes nunca conseguiremos avaliar e atribuir condições de sucesso aos alunos. Mais uma vez, isso tudo tem a ver com o tipo de deficiência, mas nós avaliamos os alunos como um todo, isto é, pelas suas atitudes, pelos seus conhecimentos, pelas suas performances. Se um aluno com deficiência terá sempre uma dificuldade em qualquer uma destas áreas, portanto nós temos que fazer uma avaliação adaptada, digamos. Penso que a avaliação a fazer com estes alunos deve ser mais em termos de progresso - o que é que ele era antes e o que é que ele é agora – Se aluno evoluiu em vários aspectos isso já é muito positivo e tem que ser valorizado.

Relativamente à partilha de informações entre colegas, nomeadamente com o conselho de turma e com o professor de apoio.

Acho que é importante, claro. O aluno pode por vezes ter um comportamento idêntico em disciplinas, pode ter diferentes. Quanto mais se souber sobre esses alunos de forma

mais adequada nós podemos agir e só conhecendo bem, é que sabemos até onde podemos ir com ele e ter acesso a mais informações e experiências. Tudo aquilo que cada professor conseguir detectar será uma riqueza muito bgrande para o desenvolvimento desse aluno. Isto é importante e o professor dos apoios, digamos que é o elo que vai ligar todas essas informações.

Colega, uma vez mais, muito obrigado pela sua colaboração que foi muito preciosa.

Faço votos para que corra tudo bem.

Vai correr certamente. Muito obrigado.

De nada.

ANEXO V

1º Tratamento da entrevista nº1

[como se sente em termos de satisfação profissional] Sinto-me agora muito melhor (...) Relativamente à leccionação (...) ao longo da minha experiência adquirido maior conhecimento (...) sinto, de ano para ano, se calhar começa a não valer a pena tanto investimento (...)

[relação com os alunos] (...) sempre foi muito próxima (...) baseada, na relação pessoal, na motivação, sou quase a mãe dos miúdos (...) atitude dos miúdos e a afectividade (...) tentar criar o clima positivo (...) é necessário motiva-los para a prática da disciplina (...) somos todos iguais (...) cada um dá o que tem e a mais não é obrigado.

[relação com o professor de apoio] (...) nunca trabalhei (...) sentia-me incompetente (...) como é que eu vou trabalhar (...)

[importância na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula] (...) é a aceitação do grupo em relação a este aluno (...)o respeito que têm que ter uns pelos outros (...) é preciso ter a consciência da diferenciação (...) não é assim tão simples como tudo isso (...) sensibilizar os restantes para as limitações que aquele colega tem naquela área (...) tem outras coisas até às vezes melhores do que eles (...) Nas escolas por onde tenho passado, acho que são muito limitadoras (...) não tem rampas de acesso (...) não tem uma casa de banho para deficientes (...) não tem um lavatório mais baixo (...) não tem um fraldário(...) spina bífida e é a mãe que vai lá todos os dias mudar a fralda em cima dos joelhos (...) não pode lavar as mãos, anda todos os dias sem lavar as mãos.

[papel facilitador e importante na autonomia de todos os alunos] Eu tento ter, na minha aula (...) tento ter quando sou directora de turma(...) responsabilidade triplica ou quadruplica (...) tento me empenhar, da maneira que sei e tento fazer com que os outros agentes(...) se interessem pelo caso e não descurem

[gestão do tempo de aula] Tento não prejudicar (...) os elementos da turma na actividade proposta (...) tento também não descurar as limitações que o aluno tem (...) trabalho (...) muitas vezes individualizado (...) ter a colaboração muitas vezes da turma

e não só do professor (...) é pô-los a trabalhar para eles não se sentirem prejudicados (...) atrasar a matéria (...) não descurando o caso daquele aluno, não é fácil.

[evolução da sua relação com alunos com NEE] (...) desde que não tenham dificuldades motoras, não há necessidade de fazer plano(...) Preocupa-me mais aqueles que têm essas limitações a nível motor (...) às vezes, sinto-me incapacitada, desorientada, trabalhar como? (...) E pedir ajuda a pessoal dos apoios educativos, também não sabe (...) nunca passei por uma escola (...) que tivesse alguém que me conseguisse dar uma orientação(...) impotente (...) porque não tenho conhecimentos específicos para determinada deficiência física (...) não tenho apoio nenhum na escola (...) porque não há ninguém também que saiba (...)

[possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE] (...) Depende das dificuldades que tem (...) deficiências profundas a nível motor, é impossível (...) não é o professor de EF que tem conhecimentos (...) nem a escola que tem recursos físicos(...) é impossível (...) não está preparada (...) muitas nem querem estar preparadas(...) de ano para ano cada vez mais. A escola não é para deficientes (afirmou com ironia) (...) aqui em Tavira a escola não é para deficientes, há ali a Irene Rolo (instituição particular), é a resposta que me dá o órgão de gestão, não pode ser assim! (...) como é que vais fazer porque eu não sei, se eu te puder ajudar, ensina-me, eu aprendi isto com o miúdo(...) E eu... ia morrendo, até de vergonha, porque nunca pensei de antemão que ele pudesse fazer uma cambalhota, não esperava (...) não fazia as aulas práticas, mas ajudava(...) arbitrava, organizava(...)ele era ali o meu braço direito, quando ia às aulas, era o segundo professor (...) todos o respeitavam. Tentava fazer sempre aquilo que achava que conseguia fazer, mas era ele que fazia, com as suas limitações.

[definição de inclusão] Inclusão é incluir o aluno com uma maior ou menor dificuldade no mesmo grupo, na mesma turma, respeitando as diferenças (...) é necessário fazer um trabalho específico(...) não fazer uma turma só de meninos com dificuldades aqui ou de comportamento(...) da teoria à prática vai uma grande diferença (...) Na minha escola se a teoria é que, não queremos deficientes, isto não é para deficientes (...) por isso é que não há currículos alternativos, os deficientes mais profundos vão para a Irene Rolo, (...) ali não há lugar para eles (...) alternativa da Irene Rolo(...) os com dificuldade comportamental, ali não têm lugar também(...) nós aqui não queremos. Aqui apenas

aceitamos os que têm deficiência ligeira sem problemas comportamentais (...) o que é que fazemos àqueles que, ou não têm um comportamento tão satisfatório (...) até fazerem 15 anos, não têm solução (...) entretanto com quinze anos já estão completamente perdidos (...) toda a gente diz que sim, na prática é uma grande diferença.

[(des)vantagens pessoais] (...) vantagens, epá olha, dá-me pica, porque eu ainda não desisti e gosto realmente(...) porque defendo a igualdade de oportunidades (...) tenho tido sempre um cuidado especial com os alunos que acho que estão desfavorecidos (...) com o sistema, tal como está (...)acho que já não há vantagem nenhuma(...) é remar contra a maré(...)

[(des)vantagens relação à turma] É muito vantajoso que estejam integrados na turma (...) precisam do apoio dos colegas (...) eles aprendem muito com estes miúdos, aparentemente (...) os colegas aprendem muito com as limitações do menino com dificuldades, porque crescem (...) ficam com uma visão da vida completamente diferente (...) Eles aprendem bastante(...) princípios de solidariedade, tolerância, respeito pelas diferenças (...) Eu não acho que há desvantagens (...) a professora está a perder tempo a explicar ao colega(...) não há desvantagem nenhuma(...) nunca tive uma reclamação de qualquer aluno da turma (...) vantagens, é o sentimento de integração (...)

[(des)vantagens decorrentes da natureza da aula de Educação Física] (...) porque não desenvolve um aluno só fisicamente(...) também mentalmente e em relação às atitudes, à afectividade (...) a escola não é nenhum clube que está a preparar um aluno para ir a uma competição (...) mais importante que o domínio motor são todos os outros e aí tem vantagens (...)

[procedimentos para promover a inclusão e para resolver determinadas situações quando elas surgem] (...) tentamos pô-los no lugar do outro(...) é sobretudo o que penso que resulta(...)

[importância da adequação e diferenciação curricular na avaliação, na metodologia, nas actividades e nos objectivos e conteúdos] É imprescindível fazer essa adaptação curricular (...) cada caso é um caso(...) lidar com cada caso e analisar individualmente.

Não podemos ter uma receita (...) fazer essas adequações em conformidade com as particularidades dos alunos.

[partilha de informações entre colegas, nomeadamente o conselho de turma e os colegas dos apoios educativos] (...) grande parte dos professores do conselho de turma, não tem noção da realidade do trabalho que o grupo de apoios educativos faz(...) por isso é que acham que não fazem nada (...) não correspondem às expectativas do conselho de turma (...)

1º Tratamento da entrevista nº2

[satisfação profissional e relação com os alunos] Numa escala de 0 a 20, posso dizer que 19,8.

[relação com o professor de apoio] (...) na minha aula não intervém directamente, (...) tem sido mais a nível das reuniões (...) falamos em situações pontuais (...)fora da aula (...) concretamente não trabalhamos directamente.

[importância na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula] (...) recurso constante a modelos já adquiridos (...) uma proposta nova de trabalho tinha que ser numa aula em que a restante turma conseguisse trabalhar com autonomia(...)

[gestão do tempo de aula] (...)estava tinha que por os alunos a trabalhar em circuito(...)exercícios que eles dominassem (...) dar a atenção devida ao aluno com NEE.

[evolução da sua relação com alunos com NEE] (...) têm vindo a aparecer casos mais complicados nas escolas e antigamente a alunos como o António, nem sequer eram apresentados aos professores de EF. (...) há muita coisa a fazer, (...) deveria haver uma aula de apoio para ele e outros alunos com características semelhantes (...) poder trabalhar aspectos mais específicos das suas dificuldades. (...) ver a relação que ele desenvolveu comigo (...) pelo facto de eu trabalhar um dia só com ele e isso, dentro da turma, nos aproximava (...)conseguia trabalhar isoladamente situações mais complexas (...) trabalhávamos sozinhos (...) conseguia levar essas situações para a turma (...) Foi difícil para mim ver como é que podia facilitar as aprendizagens (...) tem a ver com uma situação pessoal, tenho um caso em casa e às vezes estas coisas nos sensibilizam (...) Considero que nem todos os casos possam ser integrados (...) é daqueles casos que funcionaria melhor com uma aula de apoio extra (...) deveria trabalhar determinadas situações para facilitar as coisas.

[possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE] (...) depende dos estímulos que conseguir proporcionar (...) das respostas que conseguir obter(...) dar atenção a 20 alunos e um outro merece uma atenção diferente, não será o mesmo do que trabalhar sozinha com ele (...) não é falta de vontade mas é uma situação real (...)

tem a ver com gestão de espaço de aula (...) torna-se muito difícil conseguir, (...) houve evolução (...) no início do ano mal o conseguia tirar do seu espaço com a bola(...)

[definição de inclusão] (...) nem todos temos as mesmas condições (...) temos que viver e conviver uns com os outros (...) considero que há alunos que a integração que podem ter é limitada pelas próprias condicionantes pessoais (...) a sociedade já está mais aberta (...) pelo facto destes alunos já estarem na escola (...) um processo moroso (...) já fazer parte do nosso dia-a-dia (...) tentar que estas pessoas com NEE atinjam os mesmos objectivos sociais ou cognitivos, é impensável é impossível (...) o convívio com outras pessoas ditas normais poderá ajudar a vida pessoal (...) não sei se os currículos actuais permitem essa flexibilidade (...) Tem que ser estudado muito caso a caso (...) as situações que de facto se consiga algum benefício.

[(des)vantagens pessoais] (...) não tenho formação específica nesta área (...) funciona um bocado por ensaio e erro (...) o material que tenho não sei se poderá sofrer alterações (...) Pus um cabinho atado ao volante e atado à raquete (...) esse cabinho (...) acaba por ser interessante (...) por o incentivar (...) Tive uma luz na formação inicial (...) acho que deveria haver mais apoio (...) os professores de apoio não estão muito disponíveis (...) há coisas, em que como eu, se sentem limitados.

[(des)vantagens relação à turma] Acho que sim que é positivo (...) chamam a atenção para uma realidade que por vezes estamos longe e as dificuldades que eles próprios nos apresentam (...) e como as tentam ultrapassar (...) acaba por ser interessante e nos obriga a nós a um maior empenho (...) as turmas aceitam bem situações diferentes (...) os diferentes não se sentem mal tratados (...) acabam por deixar que as coisas ocorram a um tempo diferente. Aprendem atitudes de tolerância, respeito pela diferença, cooperação e a turma do António era espectacular nesse sentido.

[(des)vantagens decorrentes da natureza da aula de Educação Física] (...) é importante para o aluno (...) é importante ter um momento de trabalho com o aluno e o professor (...) O trabalho da semana acaba por ser um estímulo muito fraco (...) acabávamos por ficar limitados.

[procedimentos para promover a inclusão e para resolver determinadas situações quando elas surgem] (...) trabalhava com este aluno, mesmo os outros colegas o

ajudavam. (...) já sabiam como tinham que fazer para lhe devolver a bola, ele achava imensa piada (...) para mim também resultava importante (...) compreendessem que todos podiam interagir mutuamente (...)

[importância da adequação e diferenciação curricular na avaliação, na metodologia, nas actividades e nos objectivos e conteúdos] (...) procurei os conteúdos mais básicos (...) A questão era mesmo pegar nos conteúdos básicos (...) inventamos por um balde de lixo (...) ele tinha que estar sentado (...) não tinha estabilidade para estar em pé (...) Tem mesmo que haver adaptações aos objectivos, aos conteúdos, à avaliação. Ele atingiu esses objectivos, com todas as suas dificuldades.

[partilha de informações entre colegas, nomeadamente o conselho de turma e os colegas dos apoios educativos] Funcionou perfeitamente (...) têm a ver com a motivação e a disponibilidade das pessoas, a colega foi muito disponível (...) Havia partilha, interesse e vontade de trabalhar.

1º Tratamento da entrevista nº3

[satisfação profissional e relação com os alunos] (...) aquilo que a pessoa trabalha, aquilo que a pessoa faz ao longo deste período (...) aquilo que se aplica na realidade da escola, não corresponde muito àquele esforço que eu desenvolvi (...) é um bocado limitativo (...) conceito que as pessoas têm da nossa profissão (...) professor de EF (...) é aquele que dá uma bolinha e tal (...) até os treinadores, até os preparadores físicos são muito mais conceituados que os professores, os professores são vistos (...) como aqueles que vão entreter um bocado os miúdos (...) graças a muita gente que dá essa imagem (...) acho que o esforço que se desenvolve ao longo de um percurso escolar não corresponde àquilo que vamos fazer.

[relação com os alunos] (...) É uma relação que me satisfaz.

[relação com o professor de apoio] Relaciono-me bem, é uma pessoa calma, carinhosa para os miúdos, sabe ouvir(...)

[importância na organização de espaços e aspectos físicos do espaço de aula] Depende do tipo de deficiências (...) conhecia o espaço como se tivesse sempre visto desde que nasceu (...) fazia as voltas que os outros faziam (...) não conseguia fazer sem a ajuda de um colega (...) em termos de outras actividades (...) ele fazia sozinho (...) a preocupação era de não colocar no sítio onde o miúdo estava (...) coisas que não o pusessem em perigo (...) A intervenção tem que ser feita em termos comportamentais.

[papel facilitador e importante na autonomia de todos os alunos] Sim (...) procura criar situações de aprendizagem (...) eles sozinhos se responsabilizam por ir fazendo. O professor cria grupos (...) de trabalho (...) professor vai rodando, para que eles autonomamente consigam ir realizando as actividades (...) procuram fazer umas aulas que proporcionem uma certa autonomia (...) daqueles que já estão em condições de ajudar (...) possa supervisionar tudo e andar ajudando de uma forma rotativa.

[gestão do tempo de aula] (...) tenho ali 45 ou 90 minutos para gerir. Antes de ir para a aula já pensei o que é que vou fazer e já sei que o aquecimento não pode ir para além de 5 minutos (...) e pronto, de resto tento ao máximo rentabilizar o tempo (...) estando atenta a quanto tempo é que estão em cada situação (...) dificuldades de aprendizagem (...) penso que não há grandes alterações em função disso.

[evolução da sua relação com alunos com NEE] (...) ao princípio a pessoa está mais receosa (...) não tem tanta experiência (...) o que é que eu vou ter de fazer com aquele aluno (...) como é que vai acontecer! Com a experiência a pessoa vai aprendendo (...) as coisas naturalmente vão saindo (...) As preocupações vão decrescendo (...) vai conhecendo um pouco melhor este meio.

[possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE] (...) depende do tipo de dificuldades que os alunos apresentem. A minha escola (...) não está adaptada a alunos com dificuldades motoras (...) Um aluno com uma cadeira de rodas não tem acesso (...) Umas grandes barreiras arquitectónicas (...) Depende da dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta (...) há muita coisa ainda a fazer (...) Há uma série de recursos que ainda faltam. (...) como é que fazem as escolas novas mantendo as barreiras arquitectónicas (...) a lei prevê a inclusão dos alunos, mas (...) não proporciona que uma criança (...) ter o seu percurso escolar, perfeitamente inserido no meio de outras, só porque está numa cadeira de rodas não pode ir. (...)

[definição de inclusão] (...) incluir é colocar alunos com dificuldades no meio de outros, perfeitamente normais (...) evitar ao máximo que hajam diferenciações entre eles. (...) cria (...) certas expectativas e ilusões nos alunos. (...) A falsa inclusão é mais grave que a exclusão (...) todos têm direito a uma educação (...) incluir os alunos fazendo-os sentir perfeitamente iguais aos outros (...) é uma falsa inclusão (...) o aluno deve ser consciente (...) das limitações que tem (...) um dia há coisas que ele não vai conquistar por mais inclusão que haja (...) é preciso consciencializar os alunos dos problemas (...)

[(des)vantagens pessoais] (...) a grande dificuldade foi arranjar uma pessoa para estar com ele (...) gerir a aula com os restantes alunos é complicado (...) faz-me ver as limitações que existem nos outros (...) procurar sempre pistas para os ajudar (...) um desafio diferente (...) é um desafio em termos pessoais trabalhar com estes alunos.

[(des)vantagens em relação à turma] (...) grupo vai desenvolvendo uma atitude de solidariedade diferente (...) não se vê em muitas turmas (...) o próprio grupo, vai organizando de forma a dar apoio àquele aluno, porque se tornam mais maduros (...) Não vejo que os colegas fiquem em desvantagem (...)

[(des)vantagens decorrentes da natureza da aula de Educação Física] (...) faz uma coisa diferente para estes alunos (...) temos que limitar algumas estações, (...) tem sempre a ver com o tipo de deficiência (...) preocupação acrescida (...) aquilo que nós pretendemos fazer não é de forma alguma adequado (...) limitávamos muito os restantes alunos da turma.

[procedimentos para promover a inclusão e para resolver determinadas situações quando elas surgem] Situações como, de tipo comportamental com estes alunos.

Sim com estes alunos, e pensando nas mais variadas situações.

As mesmas situações que se passam com estes alunos, são as mesmas que se passam entre os outros alunos ditos normais (...) Tudo o que foge um pouco ao padrão a que eles estão acostumados a tendência é discriminar (...) o papel do professor é fazer com que essa discriminação seja anulada (...) forma correcta discriminar os colegas.

[importância da adequação e diferenciação curricular na avaliação, na metodologia, nas actividades e nos objectivos e conteúdos] (...) nunca conseguiremos avaliar e atribuir condições de sucesso aos alunos (...) tudo tem a ver com o tipo de deficiência (...) temos que fazer uma avaliação adaptada (...)

[partilha de informações entre colegas, nomeadamente o conselho de turma e os colegas dos apoios educativos] (...) ter acesso a mais informações e experiências (...) o professor dos apoios (...) o elo que vai ligar todas essas informações.

ANEXO VI

Pré categorização da entrevista nº1

Unidades de Sentido

1. Sinto-me agora muito melhor (...)
2. Relativamente à leccionação (...) ao longo da minha experiência adquirido maior conhecimento (...)
3. (...) sinto, de ano para ano, se calhar começa a não valer a pena tanto investimento
4. (...) sempre foi muito próxima (...)
5. (...) baseada, na relação pessoal, na motivação, sou quase a mãe dos miúdos (...)
6. (...) atitude dos miúdos e a afectividade (...)
7. tentar criar o clima positivo
8. é necessário motiva-los para a prática da disciplina
9. (...) somos todos iguais
10. (...) cada um dá o que tem e a mais não é obrigado.
11. (...) nunca trabalhei (...)
12. (...) sentia-me incompetente (...)
13. como é que eu vou trabalhar (...)
14. é a aceitação do grupo em relação a este aluno (...)
15. (...) o respeito que têm que ter uns pelos outros (...)
16. é preciso ter a consciência da diferenciação (...)
17. não é assim tão simples como tudo isso
18. (...) sensibilizar os restantes para as limitações que aquele colega tem naquela área
19. tem outras coisas até às vezes melhores do que eles (...)
20. Nas escolas por onde tenho passado, acho que são muito limitadoras
21. (...) não tem rampas de acesso
22. (...) não tem uma casa de banho para deficientes
23. (...) não tem um lavatório mais baixo
24. (...) não tem um fraldário(...)
25. (...) spina bífida e é a mãe que vai lá todos os dias mudar a fralda em cima dos joelhos
26. (...) não pode lavar as mãos, anda todos os dias sem lavar as mãos.
27. Eu tento ter, na minha aula (...)
28. tento ter quando sou directora de turma (...)

29. (...) responsabilidade triplica ou quadruplica (...)
30. tento me empenhar, da maneira que sei e tento fazer com que os outros agentes (...) se interessem pelo caso e não descurem
31. Tento não prejudicar (...) os elementos da turma na actividade proposta
32. (...) tento também não descurar as limitações que o aluno tem
33. (...) trabalho (...) muitas vezes individualizado (...)
34. (...) ter a colaboração muitas vezes da turma e não só do professor
35. (...) é pô-los a trabalhar para eles não se sentirem prejudicados (...) atrasar a matéria
36. (...) não descurando o caso daquele aluno, não é fácil.
37. (...) desde que não tenham dificuldades motoras, não há necessidade de fazer plano
38. (...) Preocupa-me mais aqueles que têm essas limitações a nível motor
39. (...) às vezes, sinto-me incapacitada, desorientada, trabalhar como?
40. (...) pedir ajuda a pessoal dos apoios educativos, também não sabe
41. (...) nunca passei por uma escola (...) que tivesse alguém que me conseguisse dar uma orientação(...)
42. (...) impotente (...) porque não tenho conhecimentos específicos para determinada deficiência física (...)
43. não tenho apoio nenhum na escola (...) porque não há ninguém também que saiba
44. Depende das dificuldades que tem (...)
45. deficiências profundas a nível motor, é impossível (...) não é o professor de EF que tem conhecimentos (...) nem a escola que tem recursos físicos(...) é impossível
46. (...) não está preparada (...) muitas nem querem estar preparadas(...) de ano para ano cada vez mais.
47. A escola não é para deficientes (afirmou com ironia) (...) aqui em Tavira a escola não é para deficientes, há ali a Irene Rolo (instituição particular), é a resposta que me dá o órgão de gestão,
48. não pode ser assim!
49. (...) como é que vais fazer porque eu não sei, se eu te puder ajudar, ensina-me, eu aprendi isto com o miúdo(...)
50. E eu... ia morrendo, até de vergonha, porque nunca pensei de antemão que ele pudesse fazer uma cambalhota, não esperava (...)
51. não fazia as aulas práticas, mas ajudava(...) arbitrava, organizava(...)

52. ele era ali o meu braço direito, quando ia às aulas, era o segundo professor (...) todos o respeitavam.
53. Tentava fazer sempre aquilo que achava que conseguia fazer, mas era ele que fazia, com as suas limitações.
54. Inclusão é incluir o aluno com uma maior ou menor dificuldade no mesmo grupo, na mesma turma, respeitando as diferenças (...)
55. é necessário fazer um trabalho específico(...)
56. não fazer uma turma só de meninos com dificuldades aqui ou de comportamento(...)
57. da teoria à prática vai uma grande diferença (...)
58. Na minha escola se a teoria é que, não queremos deficientes, isto não é para deficientes (...)
59. por isso é que não há currículos alternativos, os deficientes mais profundos vão para a Irene Rolo, (...)
60. ali não há lugar para eles (...)
61. alternativa da Irene Rolo(...)
62. os com dificuldade comportamental, ali não têm lugar também(...)
63. nós aqui não queremos. Aqui apenas aceitamos os que têm deficiência ligeira sem problemas comportamentais (...)
64. o que é que fazemos àqueles que, ou não têm um comportamento tão satisfatório (...) até fazerem 15 anos,
65. não têm solução (...) entretanto com 15 anos já estão completamente perdidos (...)
66. (...) toda a gente diz que sim, na prática é uma grande diferença.
67. vantagens, epá olha, dá-me pica, porque eu ainda não desisti e gosto realmente(...)
68. porque defendo a igualdade de oportunidades (...)
69. tenho tido sempre um cuidado especial com os alunos que acho que estão desfavorecidos (...)
70. (...) com o sistema, tal como está (...)acho que já não há vantagem nenhuma
71. (...) é remar contra a maré(...)
72. É muito vantajoso que estejam integrados na turma (...)
73. precisam do apoio dos colegas (...)
74. eles aprendem muito com estes miúdos, aparentemente (...)
75. os colegas aprendem muito com as limitações do menino com dificuldades, porque crescem (...)

76. ficam com uma visão da vida completamente diferente (...)
77. Eles aprendem bastante(...) princípios de solidariedade, tolerância, respeito pelas diferenças (...)
78. Eu não acho que há desvantagens (...)
79. a professora está a perder tempo a explicar ao colega(...)
80. não há desvantagem nenhuma(...)
81. nunca tive uma reclamação de qualquer aluno da turma
82. (...) vantagens, é o sentimento de integração
83. (...) porque não desenvolve um aluno só fisicamente(...) também mentalmente e em relação às atitudes, à afectividade (...)
84. a escola não é nenhum clube que está a preparar um aluno para ir a uma competição
85. (...) mais importante que o domínio motor são todos os outros e aí tem vantagens
86. (...) tentamos pô-los no lugar do outro
87. (...) é sobretudo o que penso que resulta
88. É imprescindível fazer essa adaptação curricular (...)
89. cada caso é um caso(...)
90. lidar com cada caso e analisar individualmente.
91. Não podemos ter uma receita (...) fazer essas adequações em conformidade com as particularidades dos alunos.
92. (...) grande parte dos professores do conselho de turma, não tem noção da realidade do trabalho que o grupo de apoios educativos faz(...)
93. por isso é que acham que não fazem nada (...)
94. não correspondem às expectativas do conselho de turma (...)

Pré categorização da entrevista nº2

Unidades de Sentido

1. Numa escala de 0 a 20, posso dizer que 19,8
2. (...) na minha aula não intervém directamente
3. (...) tem sido mais a nível das reuniões
4. falamos em situações pontuais (...) fora da aula (...) concretamente não trabalhamos directamente.
5. (...) recurso constante a modelos já adquiridos
6. (...) uma proposta nova de trabalho tinha que ser numa aula em que a restante turma conseguisse trabalhar com autonomia(...)
7. (...) tinha que por os alunos a trabalhar em circuito
8. (...) exercícios que eles dominassem
9. (...) dar a atenção devida ao aluno com NEE.
10. (...) têm vindo a aparecer casos mais complicados nas escolas e antigamente a alunos como o António, nem sequer eram apresentados aos professores de EF.
11. (...) há muita coisa a fazer
12. (...) deveria haver uma aula de apoio para ele e outros alunos com características semelhantes
13. (...) poder trabalhar aspectos mais específicos das suas dificuldades
14. (...) ver a relação que ele desenvolveu comigo
15. (...) pelo facto de eu trabalhar um dia só com ele e isso, dentro da turma, nos aproximava
16. (...) conseguia trabalhar isoladamente situações mais complexas
17. (...) trabalhávamos sozinhos
18. (...) conseguia levar essas situações para a turma
19. Foi difícil para mim ver como é que podia facilitar as aprendizagens (...)
20. tem a ver com uma situação pessoal, tenho um caso em casa e às vezes estas coisas nos sensibilizam (...)
21. Considero que nem todos os casos possam ser integrados (...)
22. é daqueles casos que funcionaria melhor com uma aula de apoio extra (...)
23. deveria trabalhar determinadas situações para facilitar as coisas.
24. (...) depende dos estímulos que conseguir proporcionar

25. (...) das respostas que conseguir obter
26. (...) dar atenção a 20 alunos e um outro merece uma atenção diferente, não será o mesmo do que trabalhar sozinha com ele
27. (...) não é falta de vontade mas é uma situação real
28. (...) tem a ver com gestão de espaço de aula
29. (...) torna-se muito difícil conseguir
30. (...) houve evolução
31. no início do ano mal o conseguia tirar do seu espaço com a bola(...)
32. nem todos temos as mesmas condições (...)
33. temos que viver e conviver uns com os outros (...)
34. considero que há alunos que a integração que podem ter é limitada pelas próprias condicionantes pessoais (...)
35. a sociedade já está mais aberta (...) pelo facto destes alunos já estarem na escola
36. (...) um processo moroso
37. (...) já fazer parte do nosso dia-a-dia
38. (...) tentar que estas pessoas com NEE atinjam os mesmos objectivos sociais ou cognitivos, é impensável é impossível
39. (...) o convívio com outras pessoas ditas normais poderá ajudar a vida pessoal
40. (...) não sei se os currículos actuais permitem essa flexibilidade
41. Tem que ser estudado muito caso a caso (...) as situações para que de facto se consiga algum benefício.
42. (...) não tenho formação específica nesta área
43. (...) funciona um bocado por ensaio e erro
44. (...) o material que tenho não sei se poderá sofrer alterações
45. (...) Pus um cabinho atado ao volante e atado à raquete (...) esse cabinho (...) acaba por ser interessante (...) por o incentivar
46. Tive uma luz na formação inicial (...)
47. acho que deveria haver mais apoio (...) os professores de apoio não estão muito disponíveis
48. (...) há coisas, em que como eu, se sentem limitados.
49. Acho que sim que é positivo
50. (...) chamam a atenção para uma realidade que por vezes estamos longe e as dificuldades que eles próprios nos apresentam (...) e como as tentam ultrapassar
51. (...) acaba por ser interessante e nos obriga a nós a um maior empenho (...)

- 52. as turmas aceitam bem situações diferentes (...)
- 53. os diferentes não se sentem mal tratados (...)
- 54. (...) acabam por deixar que as coisas ocorram a um tempo diferente
- 55. Aprendem atitudes de tolerância, respeito pela diferença, cooperação e a turma do António era espectacular nesse sentido
- 56. (...) é importante para o aluno
- 57. (...) é importante ter um momento de trabalho com o aluno e o professor (...)
- 58. O trabalho da semana acaba por ser um estímulo muito fraco (...) acabávamos por ficar limitados.
- 59. (...) trabalhava com este aluno, mesmo os outros colegas o ajudavam.
- 60. (...) já sabiam como tinham que fazer para lhe devolver a bola, ele achava imensa piada (...)
- 61. para mim também resultava importante
- 62. (...) compreendessem que todos podiam interagir mutuamente (...)
- 63. (...) procurei os conteúdos mais básicos (...)
- 64. A questão era mesmo pegar nos conteúdos básicos (...)
- 65. inventamos por um balde de lixo (...) ele tinha que estar sentado (...) não tinha estabilidade para estar em pé (...)
- 66. Tem mesmo que haver adaptações aos objectivos, aos conteúdos, à avaliação. Ele atingiu esses objectivos, com todas as suas dificuldades.
- 67. Funcionou perfeitamente (...)
- 68. tem a ver com a motivação e a disponibilidade das pessoas, a colega foi muito disponível (...)
- 69. Havia partilha, interesse e vontade de trabalhar.

Pré categorização da entrevista nº3

Unidades de Sentido

1. (...) aquilo que a pessoa trabalha, aquilo que a pessoa faz ao longo deste período
(...) aquilo que se aplica na realidade da escola
2. não corresponde muito àquele esforço que eu desenvolvi (...) é um bocado limitativo (...)
3. conceito que as pessoas têm da nossa profissão (...)
4. professor de EF (...) é aquele que dá uma bolinha e tal (...)
5. até os treinadores, até os preparadores físicos são muito mais conceituados que os professores
6. os professores são vistos (...) como aqueles que vão entreter um bocado os miúdos
7. (...) graças a muita gente que dá essa imagem (...)
8. acho que o esforço que se desenvolve ao longo de um percurso escolar não corresponde àquilo que vamos fazer.
9. (...) É uma relação que me satisfaz.
10. Relaciono-me bem, é uma pessoa calma, carinhosa para os miúdos, sabe ouvir(...)
11. Depende do tipo de deficiências (...)
12. conhecia o espaço como se tivesse sempre visto desde que nasceu (...)
13. fazia as voltas que os outros faziam (...)
14. não conseguia fazer sem a ajuda de um colega (...)
15. em termos de outras actividades (...) ele fazia sozinho
16. (...) a preocupação era de não colocar no sítio onde o miúdo estava (...) coisas que não o pusessem em perigo (...)
17. A intervenção tem que ser feita em termos comportamentais.
18. Sim (...) procura criar situações de aprendizagem
19. (...) eles sozinhos se responsabilizem por ir fazendo.
20. O professor cria grupos (...)de trabalho
21. (...) professor vai rodando, para que eles autonomamente consigam ir realizando as actividades (...)
22. procuram fazer umas aulas que proporcionem uma certa autonomia
23. (...) daqueles que já estão em condições de ajudar (...) possa supervisionar tudo e andar ajudando de uma forma rotativa.

24. (...) tenho ali 45 ou 90 minutos para gerir.
25. Antes de ir para a aula já pensei o que é que vou fazer e já sei que o aquecimento não pode ir para além de 5 minutos
26. (...) e pronto, de resto tento ao máximo rentabilizar o tempo (...) estando atenta a quanto tempo é que estão em cada situação (...)
27. dificuldades de aprendizagem (...) penso que não há grandes alterações em função disso.
28. (...) ao princípio a pessoa está mais receosa
29. (...) não tem tanta experiência
30. (...) o que é que eu vou ter de fazer com aquele aluno
31. (...) como é que vai acontecer!
32. Com a experiência a pessoa vai aprendendo (...) as coisas naturalmente vão saindo
33. (...) As preocupações vão decrescendo
34. (...) vai conhecendo um pouco melhor este meio
35. (...) depende do tipo de dificuldades que os alunos apresentem.
36. A minha escola (...) não está adaptada a alunos com dificuldades motoras (...)
37. Um aluno com uma cadeira de rodas não tem acesso (...)
38. Umas grandes barreiras arquitectónicas (...)
39. Depende da dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta
40. (...) há muita coisa ainda a fazer (...)
41. Há uma série de recursos que ainda faltam. (...)
42. como é que fazem as escolas novas mantendo as barreiras arquitectónicas (...)
43. a lei prevê a inclusão dos alunos, mas (...) não proporciona que uma criança (...)
44. (...) ter o seu percurso escolar, perfeitamente inserido no meio de outras, só porque está numa cadeira de rodas não pode ir. (...)
45. (...) incluir é colocar alunos com dificuldades no meio de outros, perfeitamente normais (...)
46. evitar ao máximo que hajam diferenciações entre eles. (...)
47. cria (...) certas expectativas e ilusões nos alunos. (...)
48. A falsa inclusão é mais grave que a exclusão
49. todos têm direito a uma educação
50. (...) incluir os alunos fazendo-os sentir perfeitamente iguais aos outros (...) é uma falsa inclusão (...)
51. o aluno deve ser consciente (...) das limitações que tem (...)

52. um dia há coisas que ele não vai conquistar por mais inclusão que haja (...)
53. é preciso consciencializar os alunos dos problemas (...)
54. (...) a grande dificuldade foi arranjar uma pessoa para estar com ele (...)
55. gerir a aula com os restantes alunos é complicado (...)
56. faz-me ver as limitações que existem nos outros (...)
57. procurar sempre pistas para os ajudar (...)
58. um desafio diferente (...)
59. é um desafio em termos pessoais trabalhar com estes alunos.
60. (...) grupo vai desenvolvendo uma atitude de solidariedade diferente
61. (...) não se vê em muitas turmas
62. (...) o próprio grupo, vai organizando de forma a dar apoio àquele aluno, porque se tornam mais maduros (...)
63. Não vejo que os colegas fiquem em desvantagem (...)
64. (...) faz uma coisa diferente para estes alunos
65. (...) temos que limitar algumas estações, (...)
66. tem sempre a ver com o tipo de deficiência (...)
67. preocupação acrescida (...)
68. aquilo que nós pretendemos fazer não é de forma alguma adequado (...)
69. limitávamos muito os restantes alunos da turma.
70. As mesmas situações que se passam com estes alunos, são as mesmas que se passam entre os outros alunos ditos normais (...)
71. Tudo o que foge um pouco ao padrão a que eles estão acostumados a tendência é discriminar (...)
72. o papel do professor é fazer com que essa discriminação seja anulada
73. (...) forma correcta discriminar os colegas
74. (...) nunca conseguiremos avaliar e atribuir condições de sucesso aos alunos
75. (...) tudo tem a ver com o tipo de deficiência
76. (...) temos que fazer uma avaliação adaptada
77. (...) ter acesso a mais informações e experiências
78. (...) o professor dos apoios (...) o elo que vai ligar todas essas informações.

ANEXO VII

CATEGORIZAÇÃO E1

1. Satisfação profissional e aspectos relacionais

1.1. Satisfação profissional

Sinto-me agora muito melhor (...) (1)

Relativamente à leccionação (...) ao longo da minha experiência adquirido maior conhecimento (...) (2)

(...) sinto, de ano para ano, se calhar começa a não valer a pena tanto investimento (3)

1.2. Relação com os alunos

(...) sempre foi muito próxima (...) (4)

(...) baseada, na relação pessoal, na motivação, sou quase a mãe dos miúdos(...) (5)

(...) atitude dos miúdos e a afectividade (...) (6)

é necessário motivá-los para a prática da disciplina (8)

1.3. Relação com o professor de apoio

(...) nunca trabalhei (...) (11)

1.4. Papel como facilitador da autonomia dos alunos

Tentar criar o clima positivo (7)

Eu tento ter, na minha aula (...) (27)

tento ter quando sou Directora de Turma(...) (28)

(...) responsabilidade triplica ou quadruplica (29)

Tento me empenhar, da maneira que sei e tento fazer com que os outros agentes (...) se interessem pelo caso e não descurem (30)

1.5. Evolução sentida na relação com alunos com NEE

(...) impotente (...) porque não tenho conhecimentos específicos para determinada deficiência física (...) (42)

(...) como é que vais fazer, porque eu não sei, se eu te poder ajudar, ensina-me, eu aprendi isto com um miúdo (...) (49)

E eu...ia morrendo, até de vergonha, porque nunca pensei de antemão que pudesse fazer uma cambalhota, não esperava (...) (50)

2. Condições de leccionação

2.1. Organização de espaços e aspectos físicos da aula

(...) não tem rampas de acesso(21)

(...) não tem uma casa de banho para deficientes (22)

(...) não tem um lavatório mais baixo (23)

(...) não tem um fraldário (...) (24)

(...) spina bífida e é a mãe que vai lá todos os dias mudar a fralda em cima dos joelhos (25)

2.2. Gestão do tempo de aula

Tento não prejudicar (...) os elementos da turma na actividade proposta (31)

(...) tento também não descurar as limitações que o aluno tem (32)

(...) trabalho (...) muitas vezes individualizado(...) (33)

(...) ter a colaboração muitas vezes da turma e não só do professor (34)

(...) é pô-los a trabalhar para eles não se sentirem prejudicados (...) atrasar a matéria (35)

(...) não descurando o caso daquele aluno, não é fácil. (36)

2.3. Possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE

Nas escolas por onde tenho passado, acho que são muito limitadoras (20)

(...) não pode lavar as mãos, anda todos os dias sem lavar as mãos.(26)

Não tenho apoio nenhum na escola (...) porque não há ninguém também que saiba (43)

Depende das dificuldades que tem (...) (44)

Deficiências profundas a nível motor, é impossível (...) não é o professor de EF que tem conhecimentos (...) nem a escola que tem recursos físicos (...) é impossível (45)

(...) não está preparada (...) muitas nem querem estar preparadas (...) de ano para ano cada vez mais.(46)

A escola não é para deficientes (afirmou com ironia) (...) aqui em Tavira a escola não é para deficientes, há ali a Irene Rolo (Instituição particular), é a resposta que me dá o órgão de gestão, (47)

não pode ser assim! (48)

não fazia as aulas práticas, mas ajudava (...) arbitrava, organizava (...) (51)

Na minha escola se a teoria é que, não queremos deficientes, isto não é para deficientes (...) (58)

por isso é que não há currículos alternativos, os deficientes mais profundos vão para a Irene Rolo, (...) (59)

ali não há lugar para eles (...) (60)

alternativa da Irene Rolo (...) (61)

os com dificuldade comportamental, ali não têm lugar também (...) (62)

nós aqui não queremos. Aqui apenas aceitamos os que têm deficiência ligeira sem problemas comportamentais (...) (63)

o que é que fazemos àqueles que, ou não têm um comportamento tão satisfatório (...) até fazerem 15 anos, (64)

não têm solução (...) entretanto com 15 anos já estão completamente perdidos (...) (65)

3. Representações acerca da inclusão

3.1. Conceito de Inclusão

(...) somos todos iguais (9)

Inclusão é incluir o aluno com uma maior ou menor dificuldade no mesmo grupo, na mesma turma, respeitando as diferenças (...) (54)

é necessário fazer um trabalho específico (...) (55)

não fazer uma turma só de meninos com dificuldades aqui ou de comportamento (...) (56)

da teoria à prática vai uma grande diferença (...) (57)

(...) toda a gente diz que sim, na prática é uma grande diferença (66)

3.2. Experiências com alunos com NEE

3.2.1. Dificuldades sentidas

(...) sentia-me incompetente (...) (12)

Como é que eu vou trabalhar (...) (13)

não é assim tão simples como tudo isso (17)

(...) sensibilizar os restantes para as limitações que aquele colega tem naquela área (18)

(...) às vezes, sinto-me incapacitada, desorientada, trabalhar como?(39)

(...) pedir ajuda a pessoal dos apoios educativos, também não sabe(40)

(...) nunca passei por uma escola (...) que tivesse alguém que me conseguisse dar uma orientação (41)

3.2.2. (des)Vantagens pessoais

(50) E eu... ia morrendo, até de vergonha, porque nunca pensei de antemão que ele pudesse fazer uma cambalhota, não esperava (...)

vantagens, epá olha, dá-me pica, porque eu ainda não desisti e gosto realmente (...) (67)

porque defendo a igualdade de oportunidades (...) (68)

tenho tido sempre um cuidado especial com os alunos que acho que estão desfavorecidos (...) (69)

(...) com o sistema, tal como está (...) acho que já não há vantagem nenhuma (70)

(...) é remar contra a maré (...) (71)

3.2.3. (des)Vantagens para a turma

é a aceitação do grupo em relação a este aluno (14)

(...) é o respeito que têm que ter uns pelos outros (...) (15)
tem outras coisas até às vezes melhores do que eles (...) (19)
É muito vantajoso que estejam integrados na turma (...) (72)
precisam de apoio dos colegas (...) (73)
eles aprendem muito com estes miúdos, aparentemente (...) (74)
os colegas aprendem muito com as limitações do menino com dificuldades, porque
crescem (...) (75)
ficam com uma visão da vida completamente diferente (...) (76)
Eles aprendem bastante (...) princípios de solidariedade, tolerância, respeito pelas
diferenças (...) (77)
Eu não acho que há desvantagens (...) (78)
a professora está a perder tempo a explicar ao colega (...) (79)
não há desvantagem nenhum (80)
nunca tive uma reclamação de qualquer aluno da turma (81)
(...) vantagens, é o sentimento de integração (82)
(...) tentamos pô-los no lugar do outro(86)

4. Factores ambientais e contextuais da inclusão nas aulas de Educação Física

4.1.(des)Vantagens decorrentes da natureza específica da disciplina de Educação Física

(...) porque não desenvolve um aluno só fisicamente(...) também mentalmente e em
relação às atitudes, à afectividade (...) (83)
a escola não é nenhum clube que está a preparar um aluno para ir a uma competição
(84)
(...) mais importante que o domínio motor são todos os outros e aí tem vantagens (85)
(...) é sobretudo o que penso que resulta (87)

4.3. Adequação e diferenciação curricular

(...) cada um dá o que tem e a mais não é obrigado.(10)
é preciso ter a consciência da diferenciação (...) (16)
(...) desde que não tenham dificuldades motoras, não há necessidade de fazer plano(37)
(...) Preocupa-me mais aqueles que têm essas limitações a nível motor (38)
Tentava fazer sempre aquilo que achava que conseguia fazer, mas era ele que fazia, com
as suas limitações. (53)
É imprescindível fazer essa adaptação curricular (...) (88)
cada caso é um caso (...) (89)

lidar com cada caso e analisar individualmente. (90)

Não podemos ter uma receita (...) fazer essas adequações em conformidade com as particularidades dos alunos. (91)

5. Partilha de informações entre colegas

(...) grande parte dos professores do conselho de turma, não têm noção da realidade do trabalho que o grupo de apoios educativos faz (...) (92)

por isso é que acham que não fazem nada (...) (93)

não correspondem às expectativas do conselho de turma (...) (94)

CATEGORIAZAÇÃO E2

1. Satisfação profissional e aspectos relacionais

1.1. Satisfação profissional

Numa escala de 0 a 20, posso dizer que 19,8 (1)

1.2. Relação com os alunos

Numa escala de 0 a 20, posso dizer que 19,8 (1)

1.3. Relação com o professor de apoio

(...) na minha aula não intervém directamente (2)

(...) tem sido mais a nível das reuniões(3)

Falamos em situações pontuais (...) fora da aula (...) concretamente não trabalhamos directamente. (4)

(...) há coisas, em que como eu, se sentem limitados. (48)

1.4. Papel como facilitador da autonomia dos alunos

(...) recurso constante a modelos já adquiridos (5)

Foi difícil para mim ver como é que podia facilitar as aprendizagens (...) (19)

1.5. Evolução sentida na relação com alunos com NEE

(...) dar a atenção devida ao aluno com NEE (9)

(...) têm vindo a aparecer casos mais complicados nas escolas e antigamente a alunos como o António, nem sequer eram apresentados aos professores de EF. (10)

(...) ver a relação que ele desenvolveu comigo (14)

(...) pelo facto de eu trabalhar um dia só com ele e isso, dentro da turma, nos aproximava (15)

tem a ver com uma situação pessoal, tenho um caso em casa e às vezes estas coisas nos sensibilizam (...) (20)

(...) houve evolução (30)

no início do ano mal o conseguia tirar do seu espaço com a bola (...) (31)

(...) funciona um bocado por ensaio e erro(43)

2. Condições de leccionação

2.1. Organização de espaços e aspectos físicos da aula

(...) tinha que por os alunos a trabalhar em circuito (7)

(...) não é falta de vontade mas é uma situação real (27)

(...) tem a ver com gestão de espaço de aula (28)

2.2. Gestão do tempo de aula

(...) exercícios que eles dominassem (8)

(...) dar atenção a 20 alunos e um outro merece uma atenção diferente, não será o mesmo do que trabalhar sozinha com ele (26)

(...) torna-se muito difícil conseguir (29)

2.3. Possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE

(...) não há muita coisa a fazer (11)

(...) deveria haver uma aula de apoio para ele e outros alunos com características semelhantes (12)

(...) poder trabalhar aspectos mais específicos das suas dificuldades (13)

(...) conseguia trabalhar isoladamente situações mais complexas (16)

(...) trabalhávamos sozinhos (17)

(...) conseguia levar essas situações para a turma (18)

Considero que nem todos os casos possam ser integrados (...) (21)

(...) depende dos estímulos que conseguir proporcionar (24)

(...) das respostas que conseguir obter (25)

Tive uma luz na formação inicial (...) (46)

acho que deveria haver mais apoio (...) os professores de apoio não estão muito disponíveis (47)

3. Representações acerca da inclusão

3.1. Conceito de Inclusão

é daqueles casos que funcionaria melhor com uma aula de apoio extra (...) (22)

deveria trabalhar determinadas situações para facilitar as coisas (23)

nem todos temos as mesmas condições (...) (32)

temos de viver e conviver uns com os outros (...) (33)

considero que há alunos que a integração que podem ter é limitada pelas próprias condicionantes pessoais (...) (34)

a sociedade já está mais aberta (...) pelo facto destes alunos já estarem na escola (35)

(...) um processo moroso (36)

(...) já fazer parte do nosso dia-a-dia (37)

(...) tentar que estas pessoas com NEE atinjam os mesmos objectivos sociais ou cognitivos, é impensável é impossível (38)

(...) o convívio com outras pessoas com NEE atinjam os mesmos objectivos sociais ou cognitivos, é impensável é impossível (39)

3.2. Experiências com alunos com NEE

3.2.1. Dificuldades sentidas

(...) trabalhava com este aluno, mesmo os outros colegas o ajudavam (59)

3.2.2. (des)Vantagens pessoais

(...) não tenho formação específica nesta área (42)

(...) chamam a atenção para uma realidade que por vezes estamos longe e as dificuldades que eles próprios nos apresentam (...) e como as tentam ultrapassar (50)

(...) acaba por ser interessante e nos obriga a nós a um maior empenho (...) (51)
para mim também resultava importante (61)

3.2.3. (des)Vantagens para a turma

Acho que sim que é positivo (49)

as turmas aceitam bem situações diferentes (...) (52)

os diferentes não se sentem mal tratados (...) (53)

(...) acabam por deixar que as coisas corram um tempo diferente (54)

Aprendem atitudes de tolerância, respeito pela diferença, cooperação e a turma do António era espectacular nesse sentido (55)

para mim também resultava importante(60)

(...) compreendessem que todos podiam interagir mutuamente (...) (62)

4. Factores ambientais e contextuais da inclusão nas aulas de Educação Física

4.1.(des)Vantagens decorrentes da natureza específica da disciplina de Educação Física

(...) é importante para o aluno (56)

(...) é importante ter um momento de trabalho com o aluno e o professor (57)

O trabalho da semana acaba por ser um estímulo muito fraco (...) acabávamos por ficar limitados. (58)

4.3. Adequação e diferenciação curricular

(...) não sei se os currículos actuais permitem essa flexibilidade (40)

Tem que ser estudado muito caso a caso (...) as situações para que de facto se consiga algum benefício. (41)

(...) o material que tenho não sei se poderá sofrer alterações (44)

(...) pus um cabinho atado ao volante e atado à raquete (...) esse cabinho (...) acaba por ser interessante (...) por o incentivar (45)

(...) procurei s conteúdos mais básicos (...) (63)

A questão era mesmo pegar nos conteúdos básicos (...) (64)

inventamos por um balde de lixo (...) ele tinha que estar sentado (...) não tinha estabilidade para estar em pé (...) (65)

Tem mesmo que haver adaptações aos objectivos, aos conteúdos, à avaliação. Ele atingiu esses objectivos, com todas as suas dificuldades. (66)

5. Partilha de informações entre colegas

Funcionou perfeitamente (...) (67)

tem a ver com a motivação e a disponibilidade das pessoas, a colega foi muito disponível (...) (68)

Havia partilha, interesse e vontade de trabalhar. (69)

CATEGORIAZAÇÃO E3

1. Satisfação profissional e aspectos relacionais

1.1. Satisfação profissional

(...) aquilo que a pessoa trabalha, aquilo que a pessoa faz ao longo deste período (...)

aquilo que se aplica na realidade da escola (1)

não corresponde muito àquele esforço que eu desenvolvi (...) é um bocado limitativo

(...) (2)

conceito que as pessoas têm da nossa profissão (3)

professor de EF (...) é aquele que dá uma bolinha e tal (...) (4)

até os treinadores, até os preparadores físicos são muito mais conceituados que os professores (5)

os professores são vistos (...) como aqueles que vão entreter um bocado os miúdos (6)

(...) graças a muita gente que dá essa imagem (...) (7)

acho que o esforço que se desenvolve ao longo de um percurso escolar não corresponde àquilo que vamos fazer. (8)

1.2. Relação com os alunos

(...) É uma relação que me satisfaz. (9)

1.3. Relação com o professor de apoio

Relaciono-me bem, é uma pessoa calma, carinhosa para os miúdos, sabe ouvir (...) (10)

1.4. Papel como facilitador da autonomia dos alunos

em termos de outras actividades (...) ele fazia sozinho (15)

Sim (...) procura criar situações de aprendizagem (18)

(...) eles sozinhos se responsabilizem por ir fazendo.(19)

O professor cria grupos (de trabalho) (20)

(...) professor vai rodando, para que eles autonomamente consigam ir realizando as actividades (...) (21)

Procuram fazer umas aulas que proporcionem uma certa autonomia (22)

1.5. Evolução sentida na relação com alunos com NEE

(...) ao principio a pessoa está mais receosa (28)

(...) não tem tanta experiência (29)

Com a experiência a pessoa vai aprendendo (...) as coisas naturalmente vão saindo (32)

(...) As preocupações vão decrescendo (33)

(...) vai conhecendo um pouco melhor este meio (34)

(...) depende do tipo de dificuldades que os alunos apresentem. (35)

2. Condições de leccionação

2.1. Organização de espaços e aspectos físicos da aula

Depende do tipo de deficiências (...) (11)

conhecia o espaço como se tivesse sempre visto desde que nasceu (...) (12)

fazias as voltas que os outros faziam (...) (13)

(...) a preocupação era de não colocar no sitio onde o miúdo estava (...) coisas que não o pusessem em perigo (...) (16)

2.2. Gestão do tempo de aula

(...) tenho ali 45 ou 90 minutos para gerir. (24)

Antes de ir para a aula já pensei o que é que vou fazer e já sei que o aquecimento não pode ir para além de 5 minutos (25)

(...) e pronto, de resto tento ao máximo rentabilizar o tempo (...) estando atenta a quanto tempo é que estão em cada situação (...) (26)

dificuldades de aprendizagem (...) penso que não há grandes alterações em função disso. (27)

2.3. Possibilidades de garantir um ensino de qualidade a alunos com NEE

A minha escola (...) não está adaptada a alunos com dificuldades motoras (...) (36)

Um aluno com cadeira de rodas não tem acesso (...) (37)

Umas grandes barreiras arquitectónicas (...) (38)

Depende da dificuldade de aprendizagem que o aluno apresenta (39)

(...) há muita coisa ainda a fazer (...) (40)

Há uma série de recursos que ainda faltam (41)

Como é que fazem as escolas novas mantendo as barreiras arquitectónicas (42)

3. Representações acerca da inclusão

3.1. Conceito de Inclusão

a lei prevê a inclusão dos alunos, mas (...) não proporciona que uma criança (...) (43)

(...) ter o seu percurso escolar, perfeitamente inserido no meio de outras, só porque está numa cadeira de rodas não pode ir (...) (44)

(...) incluir é colocar alunos com dificuldades no meio de outros, perfeitamente normais (...) (45)

evitar ao máximo que hajam diferenciações entre eles (...) (46)

cria (...) certas expectativas e ilusões nos alunos (...) (47)

A falsa inclusão é mais grave que a exclusão(48)

todos têm direito a uma educação (49)

(...) incluir os alunos fazendo-os sentir perfeitamente iguais aos outros (...) é uma falsa inclusão (...) (50)

o aluno deve ser consciente (...) das limitações que tem (...) (51)

um dia há coisas que ele não vai conquistar por mais inclusão que haja (...) (52)

é preciso consciencializar os alunos dos problemas (...) (53)

3.2. Experiências com alunos com NEE

3.2.1. Dificuldades sentidas

não conseguia fazer sem a ajuda de um colega (...) (14)

A intervenção tem que ser feita em termos comportamentais. (17)

(...) o que é que eu vou fazer com aquele aluno (30)

(...) como é que vai acontecer! (31)

(...) a grande dificuldade foi arranjar uma pessoa para estar com ele (...) (54)

gerir a aula com os restantes alunos é complicado (...) (55)

preocupação acrescida (...) (67)

3.2.2. (des)Vantagens pessoais

faz-me ver as limitações que existem nos outros (...) (56)

procurar sempre pistas para o ajudar (...) (57)

um desafio diferente (...) (58)

é um desafio em termos pessoais trabalhar com estes alunos (59)

3.2.3. (des)Vantagens para a turma

(...) grupo vai desenvolvendo uma atitude de solidariedade diferente(60)

(...) não se vê em muitas turmas (61)

(...) o próprio grupo, vai organizando de forma a dar apoio à quele aluno, porque se tornam mais maduros (...) (62)

Não vejo que os colegas fiquem em desvantagem (...) (63)

limitávamos muito os restantes alunos da turma. (69)

As mesmas situações que se passam com estes alunos, são as mesmas que se passam entre os outros alunos ditos normais (...) (70)

Tudo o que foge um pouco ao padrão a que eles estão acostumados a tendência é discriminar (...) (71)

o papel do professor é fazer com que essa discriminação seja anulada (72)

(...) forma correcta discriminar os colegas (73)

4. Factores ambientais e contextuais da inclusão nas aulas de Educação Física

4.1.(des)Vantagens decorrentes da natureza específica da disciplina de Educação Física

(...) faz uma coisa diferente para estes alunos (64)

Aquilo que nós pretendemos fazer não é de forma alguma adequado (...) (68)

4.3. Adequação e diferenciação curricular

(...) temos que limitar algumas estações (65)

tem sempre a ver com o tipo de deficiência (...) (66)

(...) nunca conseguiremos atribuir condições de sucesso aos alunos (74)

(...) tudo tem a ver com o tipo de deficiência (...) (75)

(...) temos que fazer uma avaliação adaptada (76)

5. Partilha de informações entre colegas

(...) ter acesso a mais informações e experiências (77)

(...) o professor dos apoios (...) o elo que vai ligar todas essas informações. (78)